

MANAGEMENT SUP

MANAGEMENT - RESSOURCES HUMAINES

Management des compétences

Enjeux, modèles et perspectives

3^e édition



Anne Dietrich • Patrick Gilbert • Frédérique Pigeyre
avec la collaboration de Jacques Aubret

DUNOD

Maquette de couverture : Alain Vambacas

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, Paris, 2010
ISBN 978-2-10-055314-3

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Table des matières

Présentation des auteurs	V
Introduction	1
1 Histoire, contextes et modèles	5
1 La gestion des compétences : une perspective contingente	7
2 Le management des compétences : entre modèles et modélisation	38
2 Les différents domaines du management des compétences	75
3 Compétence et choix stratégiques de l'entreprise	77
4 Relation d'emploi et compétences	102
5 Développement des compétences : les situations formatives en question	141
3 Les démarches compétences comme analyseur du changement	173
6 La question de la reconnaissance en milieu technique	175
7 L'articulation entre compétence et qualification en milieu réglementé	201
Conclusion générale	231
Bibliographie	236
Lexique français/anglais	245
Index	247

Présentation des auteurs

Anne Dietrich, docteur habilitée à diriger des recherches en sciences de gestion. Maître de conférences à l'IAE de Lille. Chercheur au LEM-UMR CNRS 8179. Membre du groupe Compétences de l'AGRH.

Patrick Gilbert, docteur en sciences de gestion, habilité à diriger des recherches en gestion et en psychologie. A exercé des responsabilités de direction des ressources humaines dans des grandes entreprises. Professeur à l'IAE de Paris et directeur de recherche au Gregor.

Frédérique Pigeyre, diplômée de l'ESCP, docteur en sociologie et docteur habilitée en sciences de gestion, professeure à l'université Paris-EST Créteil Val de Marne et membre de l'Institut de Recherche en Gestion.

Jacques Aubret, docteur en psychologie et docteur habilité en sciences de l'éducation. Il a été directeur adjoint de l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle et vice-président de l'Université Charles de Gaulle à Lille III.

Introduction

Au terme de la première décennie des années 2000, près de vingt-cinq années après l'apparition du thème de la compétence, les réalisations pratiques et les travaux théoriques se poursuivent encore. Cependant, du fait de la longue période concernée et de la maturité du sujet, il nous semble que le moment est venu de capitaliser sur cet ensemble extrêmement riche et varié de connaissances. Telle est l'ambition de la troisième édition, entièrement remaniée, de ce manuel.

Traiter du management des compétences, c'est traiter des effets sur la conduite générale des organisations d'une approche des hommes et du travail fondée sur l'usage de la notion de « compétence ». Celle-ci renvoie aux multiples manières de concevoir et de définir les capacités individuelles ou collectives de mobilisation dans l'action, des connaissances, savoir-faire et comportements qui assurent l'efficacité de l'activité humaine en situation de travail.

La notion de « management » concerne quant à elle l'ensemble des actions impliquées dans la conduite des organisations pour réaliser leurs finalités et leurs objectifs. Ces actions se déclinent en termes d'organisation, de planification, d'animation et de contrôle. Elles concernent tous les niveaux d'exercice de l'autorité et tous les domaines d'activités. Le management des compétences concerne le pilotage des actions sur le terrain, alors que la gestion des compétences est plutôt considérée comme une fonction d'élaboration et d'application

de règles de gestion définies par la fonction ressources humaines. Le management des compétences ne se confond donc pas avec la gestion des compétences, dans la mesure où son champ d'action est à la fois plus global et plus complet.

Par l'expression « management des compétences », on présuppose que l'évolution introduite par la logique compétence peut modifier sensiblement les conditions même d'exercice du management, et qu'en retour les actions de management conduites dans ce contexte sont susceptibles d'interagir avec les autres fonctions exercées dans l'entreprise, notamment la fonction ressources humaines.

Réaliser un manuel consiste généralement à exposer, sous une forme structurée, l'actualité des connaissances dans un domaine ciblé. Compte tenu de la longue période couverte ici et de l'abondance des travaux et expérimentations existantes, la présente édition de ce manuel est à la fois plus ambitieuse et plus modeste :

- plus ambitieuse en ce qu'elle se présente comme une entreprise de capitalisation des connaissances produites dans le champ du management des compétences depuis environ un quart de siècle ;
- plus modeste dans la mesure où elle ne prétend pas effectuer le recensement de l'ensemble des connaissances existantes.

Par capitalisation, nous entendons transformation des connaissances produites en un socle d'acquis, utiles tant à la compréhension des démarches compétences, qu'à leur mise en œuvre et qui permettent de mesurer l'intérêt de ces démarches pour le management des organisations.

Nous espérons fournir ainsi au lecteur un ouvrage « complet » sur la question dans la mesure où il entend :

- l'éclairer sur les enjeux du management des compétences, et leur diversité en fonction des organisations ;
- lui présenter une vision, la plus significative possible, des expérimentations auxquelles le management des compétences a pu donner lieu et des débats qu'il a pu soulever ;
- lui proposer une mise en perspective des démarches compétences : nous les abordons en effet comme un analyseur des formes de management en œuvre dans les organisations.

Pour ce faire, nous nous sommes efforcés, tout au long des différents chapitres, de faire le point sur les connaissances existantes. Pour cela

nous avons choisi de traiter ces apports de deux façons systématiques : d'une part en insistant sur les enjeux et les limites des pratiques observées et d'autre part, en montrant en quoi des cadres théoriques pertinents permettent d'éclairer utilement ces pratiques.

La richesse et la variété des connaissances disponibles dans le champ du management des compétences nous ont conduits, dans notre entreprise de capitalisation, à privilégier trois grandes orientations.

La première a consisté à mettre en priorité l'accent sur le caractère contingent de la gestion des compétences. L'ouvrage entend ainsi intégrer dans la première partie les pratiques et théorisations relatives à la notion de contingence, déclinée à différents niveaux, tout en échappant au piège de la dispersion qui lui est souvent associée, par l'élaboration d'un cadre général d'analyse favorisant à la fois la compréhension et la mise en œuvre de ces démarches compétences.

La deuxième orientation porte sur la prise en considération des imbrications fonctionnelles entre l'exercice de l'autorité dans les organisations et le management des ressources humaines, tant en ce qui concerne le management stratégique que le management opérationnel. La deuxième partie de l'ouvrage constitue une illustration de l'approche de ces interrelations dans les pratiques de management de compétences.

La troisième orientation procède de la volonté de mettre en perspective des « histoires de compétence » avec des problèmes récurrents de management auxquelles elles sont supposées répondre. La troisième et dernière partie de l'ouvrage aborde ainsi des questions transversales et universelles, telles que celle de la reconnaissance, au travers de « cas particuliers » qui sont exposés et analysés comme autant de situations significatives de questions précises de management et de manières d'y répondre.

Enfin, nous terminons par un chapitre consacré à une question qui nous semble essentielle et qui n'est pourtant que peu souvent abordée : celle de la contribution des démarches compétences à l'amélioration des pratiques de management, notamment dans leur dimension humaine.

Ce manuel s'adresse aux étudiants des cycles universitaires ou professionnalisés qui s'intéressent à la notion de compétence et à la manière dont elle traverse le management des organisations. Il retiendra aussi l'attention du praticien ou du cadre d'entreprise soucieux de conduire

des actions liées au management des compétences et d'en avoir élucidé au préalable les enjeux et les possibilités. Il pourra enfin permettre aux chercheurs de trouver une synthèse originale des connaissances produites dans le domaine ainsi qu'une réflexion sur la situation du management des compétences dans les organisations après 25 années d'expérimentations plus ou moins couronnées de succès.

Partie

1

Histoire, contextes et modèles

La première partie de ce manuel est conçue comme la synthèse des nombreux travaux produits dans le domaine de la gestion des compétences depuis une vingtaine d'années. Sans avoir la prétention d'une exhaustivité par ailleurs impossible à atteindre, nous avons préféré mettre l'accent sur des apports qui nous paraissent, avec le recul, les plus significatifs.

Ainsi le premier chapitre propose une perspective d'ensemble capable d'unifier tous les chapitres du manuel, à savoir celle de la contingence. Il apparaît en effet très clairement que les pratiques de gestion des compétences mises en place plus ou moins systématiquement dans la plupart des entreprises, voire des organisations publiques, ne peuvent se comprendre que par rapport à différents contextes et problèmes qu'il convient à chaque fois de caractériser. Ainsi nous mettrons l'accent sur au moins trois grands éléments de contingence : les pays ou contextes nationaux, l'histoire ou l'évolution des contextes socio-économiques de chaque période et enfin les structures organisationnelles concernées.

Le second chapitre présente un cadre d'analyse des démarches compétence qui favorise à la fois leur compréhension et leur mise en œuvre opérationnelle. Il rend compte de la pluri-dimensionnalité d'une démarche de management des compétences, des rôles et responsabilités des différents acteurs qui y sont impliqués, des enjeux en présence et des intérêts engagés. Identifiant trois niveaux d'action, impliquant des acteurs, des logiques et des dispositifs spécifiques, il souligne leur complémentarité et leurs nécessaires interactions pour une démarche réussie.

La gestion des compétences : une perspective contingente

Le choix d'une perspective contingente invite à tenir compte de l'environnement dans lequel se sont développées les démarches compétences et comment elles ont évolué au gré des évolutions de cet environnement. Parler de contingence nous semble à la fois indispensable et heuristique pour comprendre les enjeux, les réalisations et les difficultés qu'a pu rencontrer la gestion des compétences depuis environ vingt ans. Cela permet également de comprendre pourquoi les discours trop généraux sur la gestion des compétences se révèlent insatisfaisants sur un plan théorique et peu opératoires sur un plan pratique.

Dans ce premier chapitre, nous proposons de décliner le caractère contingent de la gestion des compétences, selon quatre dimensions.

La première contingence qui mérite d'être explicitée est certainement celle de la définition de la notion, qui apparaît spécifique à chaque discipline scientifique (gestion, psychologie, sciences de l'éducation, etc.) et, parfois même entre sous-disciplines (par exemple entre la GRH et la stratégie). On pourrait imaginer que le caractère scientifique de la notion de compétence en garantirait l'universalité. Or, nous verrons qu'au contraire, malgré certaines convergences entre pays, les conceptions adoptées et les pratiques mises en œuvre sont largement dépendantes des contextes nationaux, qu'ils soient culturels, institutionnels, juridiques ou économiques, dans lesquels elles s'inscrivent. Ensuite, et ce sera la troisième contingence que nous expliciterons, l'histoire de la gestion des compétences met en évidence les évolutions des concepts

et des démarches sur une vingtaine d'années. Enfin, nous aborderons la quatrième dimension de la contingence, la dimension organisationnelle qui vise à expliciter les variantes, notamment en ce qui concerne les pratiques observées au sein des organisations, selon leur taille, leur statut ou leur mode de fonctionnement.

- Section 1 ■ La notion de compétence comme « révélateur » de questions fondamentales**
- Section 2 ■ Des contingences nationales**
- Section 3 ■ Des contingences historiques**
- Section 4 ■ Des contingences organisationnelles**

Section 1

LA NOTION DE COMPÉTENCE COMME « RÉVÉLATEUR » DE QUESTIONS FONDAMENTALES

À ses origines et dans les premières années de son développement, à la fin des années 1980, la notion de compétence a fait l'objet d'importants débats émanant des disciplines scientifiques dans lesquelles elle s'était largement invitée : sociologie, psychologie, sciences de l'éducation et de la formation, ergonomie ou sciences de gestion, principalement. Dans l'un des premiers ouvrages consacré à cette notion, nous avons nous-mêmes proposé une synthèse de ces questions¹. Plus de quinze années après, ces débats sont largement dépassés et il nous semble inutile d'y revenir. De plus, malgré les nombreuses divergences alors mentionnées, la notion de compétence est parvenue à réunir autour d'elle un consensus certain (v. Repères ci-après)

Cela étant, nous voudrions retenir de ces débats disciplinaires que la compétence a servi en quelque sorte de prétexte pour aborder des questions tout à fait essentielles, en lien avec les mutations de l'environnement économique, les évolutions des organisations productives et les transformations du travail lui-même. Nous reprenons donc ces questions dans cette première section.

1. Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F., *Savoir et pouvoir, les compétences en question*, PUF, 1993.



Repères

La diversité des approches scientifiques de la notion de compétence n'a pas permis d'aboutir à une définition simple de la notion capable d'intégrer toutes les dimensions mises en avant par chaque discipline.

Dans des travaux précédents, nous avons montré qu'il était plus intéressant et plus utile, du point de vue de la GRH, d'aborder la notion de compétence sous l'angle de son utilité.

C'est pourquoi nous avons proposé l'idée d'un « construit social, appelé compétence, qui définit les capacités des personnes, a un caractère prédictif, intègre des modalités variées identifiables et utilisables dans les différents contextes de gestion. »

L'observation des pratiques des entreprises et de la façon dont elles définissent la compétence témoigne bien de ce caractère socialement construit de la compétence¹.

1. Aubret J. *et al.*, *op. cit.*, p. 49.

1 La question de la dématérialisation du travail

La société postindustrielle se caractérise par de nombreuses transformations du système productif, étroitement liées aux transformations de la nature du travail : le travail industriel se raréfie au profit du travail immatériel et du secteur des services pour lequel l'activité se présente essentiellement comme la mise en œuvre, en situation, de capacités intellectuelles et relationnelles.

Face aux mutations du travail, l'ergonomie a progressivement orienté ses travaux vers celui qui exécute les tâches dans des situations de travail déterminées, et qu'elle désigne du nom d'« opérateur ». Celui-ci n'est pas assimilable à un automate : c'est un « opérateur acteur ».

Même dans les tâches répétitives, l'opérateur récupère des micro-incidents, il utilise ses compétences pour « optimiser » sa relation au travail et à ses contraintes. Souvent ces modifications sont positives et fonctionnelles, réalisant des compromis satisfaisants. Parfois, elles ont des effets négatifs, générant des erreurs, des accidents.

Introduite en ergonomie, en complément des concepts classiques de tâche et d'activité, la notion de compétence devient peu à peu indispensable pour décrire mais surtout expliquer les conduites

professionnelles. Les processus d'identification des salariés se structurent en effet autour d'une profession ou d'un métier, c'est-à-dire d'une compétence professionnelle. Spontanément, l'opérateur s'identifie parce qu'il sait faire (ou est supposé savoir-faire).

En ergonomie, l'analyse des compétences est ainsi doublement finalisée. Il s'agit, d'une part, d'adapter au mieux les compétences aux tâches à réaliser et, d'autre part, d'adapter les tâches aux compétences disponibles.

À la suite de M. de Montmollin, l'ergonomie désigne par « compétences »¹ les connaissances, savoir-faire, types de raisonnements, habiletés, mis en œuvre pour accomplir une tâche spécifique. Les compétences se différencient des aptitudes et des capacités souvent insuffisantes pour expliquer la réussite ou l'échec d'un opérateur confronté à une tâche précise.

On distingue trois composantes dans les compétences² : les connaissances qui permettent de comprendre « comment ça marche » et peuvent être acquises par une formation préliminaire, les savoir-faire qui indiquent « comment faire marcher » et les méta-connaissances qui permettent de gérer les connaissances et ne sont acquises que par l'expérience. Plus précisément :

- Les connaissances se subdivisent, selon la distinction classique en psychologie cognitive, en connaissances déclaratives (« savoir que »), qui permettent la description des outils, machines, dispositifs divers, et les connaissances procédurales (« savoir comment »), connaissances d'usages du système, règles permettant d'obtenir certains effets. Toutes deux sont verbalisables, c'est-à-dire que si l'on interroge l'opérateur sur les connaissances qu'il doit mobiliser pour exécuter la tâche, il est capable de les exprimer.
- Les savoir-faire, non nécessairement verbalisables et réduits parfois à des séquences stéréotypées d'actions, des « routines ». Les savoir-faire sont typiques des activités artisanales, mais présents tout autant dans des situations industrielles. Acquis par la pratique personnelle, ils sont difficilement transmissibles.

1. « Le pluriel ici n'est pas neutre. Il signifie – tout à l'opposé d'une certaine psychologie du travail – qu'il n'est pas question de chercher à embrasser l'ensemble des caractéristiques de la “personnalité” de l'opérateur (même réduite aux composantes cognitives. » (Montmollin M. de, *Vocabulaire de l'ergonomie*, 2^e éd., Octarès, 1997.)

2. Montmollin M. (de), *op. cit.*

- Les méta-connaissances, connaissances qui permettent de gérer les connaissances, ou encore connaissances sur ses propres connaissances, elles désignent un savoir de second degré. Elles sont typiques de ce qui est surtout acquis par l'expérience.

Les définitions ci-dessus restreignent la formulation des compétences à leurs seules composantes cognitives (les représentations mentales qui permettent à une personne de penser et d'agir). Il n'est question ni des composantes physiques et psychomotrices, ni des composantes relationnelles. L'ergonomie fournit à cela deux raisons. D'une part, la majeure partie des interventions des ergonomes concerne aujourd'hui des situations de travail complexes où le traitement des informations symboliques constitue l'essentiel des activités. D'autre part, les modèles et les méthodes d'analyse des savoirs sociaux sont jugés encore trop imprécis pour être opératoires. L'ergonome ne fait donc pas appel à des notions comme le « savoir être » ou les « compétences comportementales ».

L'ergonomie s'est attachée à préciser les traits caractéristiques des compétences¹ :

- Les compétences sont finalisées : on est compétent pour une tâche (ex. : « dépanner l'alimentation électrique d'un modèle d'aspirateur de la marque Y ») ou pour une gamme plus ou moins large de tâches (de « dépanner l'alimentation électrique d'aspirateurs de toutes marques » à « dépanner les appareils électroménagers »). Ce sont des connaissances opératives ou fonctionnelles, puisque mises en jeu en vue de la réalisation d'un but.
- Les compétences sont acquises : on devient compétent. La compétence s'acquiert par un apprentissage à l'école ou sur le lieu de travail, par des instructions ou par l'action elle-même. Certaines compétences sont propres à l'individu qui ne peut les exprimer qu'en les mobilisant dans l'exécution d'une tâche. On parle alors de compétences tacites.
- Les compétences sont des ensembles structurés : elles sont organisées en unités coordonnées, selon des hiérarchies ou des relations.
- Elles ont un caractère hypothétique : la compétence est une notion abstraite, on ne peut observer que ses manifestations. Elle est inférée à partir de l'activité réellement exercée.

Bien que l'ergonomie se refuse à entrer dans les problématiques managériales, elle constitue pour le management une source utile

1. Leplat J., *Compétence et ergonomie*, Mardaga, 1991, pp. 263-278.

d'informations et un guide de réflexion. Tout d'abord, elle donne une consistance à la notion de compétences dont elle propose une formulation rigoureuse – même si elle en restreint la définition. Ensuite, on doit à l'ergonomie des observations attentives sur la manière dont se forgent effectivement les compétences en situations de travail. Enfin, les ergonomes ont élaboré une batterie de méthodes d'analyse du travail dont les organisateurs, les spécialistes de la gestion des ressources humaines et les managers eux-mêmes pourraient utilement s'inspirer.

2 La question de l'adaptation de l'homme au travail

La question de l'adaptation de l'homme au travail se pose principalement par rapport au recrutement et dans la perspective de l'orientation professionnelle. Des réponses théoriques, méthodologiques et pratiques ont été élaborées par le passé dans la continuité d'une conception scientifique de la répartition des hommes dans l'organisation et les contenus des métiers, des emplois et du travail. L'introduction de la notion de compétence dans ces mêmes domaines interroge la pertinence et la validité de ces réponses.

L'élaboration d'épreuves destinées à mesurer les capacités d'adaptation de l'homme au travail a constitué l'une des premières formes de rationalisation des méthodes d'ajustement de l'homme au travail. Ces épreuves sont connues sous les noms de « test » et d'« inventaire (ou de questionnaire) de personnalité ». La construction des tests s'est appuyée sur le développement des méthodes statistiques d'analyse factorielle. En outre, l'interprétation des résultats s'est effectuée en termes d'aptitudes, de traits ou de facteurs de personnalité, produisant toutefois des interprétations divergentes. La notion d'aptitude est ainsi invoquée comme hypothèse explicative de la cohérence et de la constance des réussites aux tests. En tant que telle, elle est considérée comme une caractéristique des sujets. On peut ainsi exprimer sous la forme de « profils » d'aptitudes, des différences entre individus ou entre groupes d'individus et déterminer les profils les plus adaptés à la définition d'un métier. Ces profils peuvent intégrer d'autres dimensions de la personnalité.

La psychométrie désigne aujourd'hui un corpus de méthodes de construction et de validation de tests présentant toutes les garanties de la rigueur scientifique. L'idée de fiabilité renvoie aux problèmes du contrôle de la mesure (la mesure est-elle bien assurée ?) et à son sens

(à quoi peut-elle servir ?). C'est autour des notions de sensibilité, de fidélité et de validité que l'on recherche classiquement les garanties de fiabilité des tests¹.

Le développement de la psychométrie n'est pas sensiblement affecté par les changements qui touchent aux relations entre l'homme et le travail. Cette discipline continue à servir de référence scientifique dans les domaines de l'observation, de la mesure, de l'évaluation. De nouveaux tests sont construits et édités. Ils utilisent largement les moyens de l'informatique tant en ce qui concerne les indicateurs pris en compte dans l'évaluation (on peut mesurer finement des temps de réponses à des tests ou à des questionnaires) que dans la construction de bases de données qui servent à l'interprétation des résultats.

L'introduction du vocabulaire attaché à l'utilisation du terme « compétence » s'est produite sur un terrain déjà occupé par des méthodes éprouvées ; d'où les réserves des psychologues. V. Isambert-Jamati² ne constate l'apparition répétée de ce terme chez les chercheurs en orientation professionnelle qu'à partir de 1994, dans des expressions touchant au développement et à l'évaluation des compétences. Ce fait s'explique sans doute par l'intervention massive des psychologues dans les pratiques de bilan de compétences.

La psychométrie s'est attachée à observer et à décrire l'homme sur le constat des caractéristiques humaines repérées empiriquement comme étant relativement stables dans le temps afin de pouvoir parier sur son avenir. Ce dont rendent compte, à la fois la théorisation en termes d'aptitudes et la méthodologie de validation de la mesure dans les tests. Les aptitudes sont définies comme des hypothèses explicatives³ des réussites qui peuvent se répéter sur des catégories de tâches définies. La mise en évidence des traits ou des dimensions de la personnalité par les tests et les questionnaires relève de la même ambition. L'intérêt prédictif de ces observations provient également du constat de la stabilité des

1. Pour plus de précision sur ces questions, on se reportera utilement au chapitre 6 du manuel de Cadin L., Guérin F., Pigeyre F., *Gestion des ressources humaines*, Dunod, 2007, pp. 309 à 323.

2. Isambert-Jamati V., « L'appel à la notion de compétence dans la revue l'Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui », in Ropé F. et Tanguy L. (Eds), *Savoirs et compétences*, L'Harmattan, 1994.

3. Le terme « hypothèse » traduit ici les limites des connaissances scientifiques : on ne peut rien dire des bases physiologiques sur lesquelles repose cette stabilité mais on peut au moins, compte tenu de la stabilité des constats effectués, postuler l'existence d'une réalité psychologique explicative.

liaisons entre les observations faites sur les épreuves auxquelles sont soumis les individus et l'adaptation ultérieure de ces mêmes personnes à leur emploi.

L'emploi du terme « compétence » relève pour une part de la même démarche. Il y a, en effet, dans l'utilisation du terme « compétence » l'idée d'une investigation d'un potentiel de réalisation, comme dans celle d'aptitude, même si l'explication de la source de ce potentiel peut différer. En outre, dans les deux domaines langagiers, celui des aptitudes et celui des compétences, se pose le problème des liaisons entre les composantes évaluées et de la hiérarchisation de ces composantes. Par exemple, on distingue les aptitudes générales des aptitudes plus ou moins spécifiques, de même que l'on subdivise les compétences en unités ou éléments de compétences, dont certains seraient transférables tandis que d'autres ne le seraient pas. Toutefois, l'appropriation dans le langage par les psychologues d'un terme nouveau comme celui de « compétence » reflète au moins un changement de perspective dans la manière de concevoir l'adaptation de l'homme au travail. Ce qui est en cause dans la théorisation sur les aptitudes et sur la personnalité, c'est un certain déterminisme présupposé qui donne une portée sur le long terme à des inférences effectuées sur des indicateurs (ceux que l'on rencontre dans les réponses aux tests et aux questionnaires) trop peu représentatifs des réalisations humaines et des évolutions dans le temps.

La possibilité d'une évaluation objective des personnes, par des experts, a également été mise en cause, dans la mesure où le regard d'autrui est d'une manière ou d'une autre plus ou moins destructeur de l'objet que l'on prétend observer. Il est intéressant de constater que la référence aux compétences peut être perçue comme une tentative de détournement de l'expertise psychologique ou scientifique. Les psychologues du travail formés pour le recrutement ont fondé leur expertise sur des exigences scientifiques, souvent non transparentes pour des non spécialistes. De nouvelles exigences sont apparues. Elles sont d'ordre social et professionnel : les jugements de compétence doivent pouvoir être portés à partir d'indicateurs pris dans des situations de travail (et non sur des tâches abstraites comme dans les tests) intelligibles par les partenaires appelés à négocier dans l'entretien d'embauche. Le jugement de compétence se fonde sur la recherche et l'apport de preuves.

3 La question de la reconnaissance professionnelle¹

Parmi les questions essentielles qui se posent aux entreprises, aujourd'hui comme hier, se trouve celle de la reconnaissance des salariés : sur quelles(s) bases(s) identifier et évaluer le travail réalisé par les salariés ? Et donc, sur quelle(s) base(s) payer les salariés ? Comment différencier les salaires des uns et des autres ? Ce questionnement constitue l'un des domaines de prédilection de la sociologie du travail.

Ces préoccupations ont toujours existé et ont trouvé des réponses dans différents systèmes qui ont évolué au fil du temps. Né après la seconde guerre mondiale, le système de la qualification traduit l'appartenance du salarié à un collectif de travail et lui attribue un certain statut social, même s'il dispose parallèlement d'un contrat de travail individuel traduisant l'échange de sa force de travail contre un salaire. La notion de qualification s'appuie à la fois sur les conventions collectives et leurs avenants classifications qui hiérarchisent les postes de travail et sur l'enseignement professionnel qui classe les diplômes autour de savoirs spécifiques.

À travers la notion de qualification, c'est toute la question de la reconnaissance — qui se traduit par une position dans une grille hiérarchique et un salaire assorti d'avantages divers — ainsi que celle de la protection du salarié qui se trouve posée. En effet, la qualification est acquise une fois pour toutes, en particulier en cas de mobilité dans une autre entreprise.

Assez vite, la notion de qualification s'est trouvée confrontée aux effets des évolutions massives qui interviennent dans les années 1980 : transformation de l'organisation du travail et crise de l'emploi se conjuguent en effet pour recentrer les préoccupations, tant des entreprises que des sociologues, sur les contenus de travail et sur l'individu en situation de travail. Trois raisons au moins permettent d'éclairer les critiques adressées à la notion de qualification².

La première raison est liée au caractère de rigidité de la qualification, alors que les contenus et l'organisation du travail évoluent de façon souvent radicale. La transformation des organisations tayloriennes fait

1. Cette question appliquée au cas des techniciens et ingénieurs est reprise et développée dans le chapitre 6.

2. Les éléments de cette synthèse sont empruntés à Dugué E., « La logique compétence : le retour du passé », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999/3, pp. 7-18.

en particulier exploser la notion de poste de travail qui ne correspond plus à la réalité d'organisations de moins en moins stables, faisant appel à la coopération et la coordination collectives et dans lesquelles c'est l'« événement »¹ qui dicte à l'opérateur ce qu'il doit faire, et non une procédure définie *a priori*.

En outre, du fait de l'instabilité croissante des situations de travail et de la rapidité des évolutions, les savoirs attestés par des diplômes ne garantissent plus que les salariés soient réellement capables de satisfaire en permanence aux exigences nouvelles.

La seconde raison tient à la difficulté croissante de la qualification de s'adapter aux évolutions des emplois d'une société désormais massivement « tertiaisée » (plus des trois quarts des emplois en France aujourd'hui appartiennent au secteur tertiaire). Conçue dans le cadre d'une société industrielle fortement taylorisée, la qualification s'adapte de moins en moins à des emplois qui se prêtent mal à une définition *a priori* des savoirs qui leur sont nécessaires. Comment en effet élucider les savoirs mis en œuvre dans des emplois de service, lorsque ceux-ci s'expriment exclusivement dans une relation entre un employé et un client ?

Quant aux emplois industriels, du fait de leur automatisation croissante, ils requièrent de plus en plus de « capacité d'initiative », d'« adaptabilité », et autres éléments constitutifs de la compétence relevant davantage de qualités personnelles socialement acquises que de savoirs académiques.

La troisième raison est précisément à rechercher du côté de la reconnaissance des savoirs acquis dans le travail. En effet, si l'accès à un poste donné dépend exclusivement du diplôme, qu'en est-il des savoirs acquis dans le travail, par la mobilité professionnelle par exemple ? Autrement dit, la notion de qualification, prenant en compte le seul diplôme, ne reconnaît comme légitime que la seule hiérarchie des savoirs scolaires, délaissant du même coup l'importance du lieu d'exercice du travail et le caractère formateur des situations de travail, aujourd'hui reconnu.

Le glissement de la qualification vers la compétence s'opère donc à un moment où le modèle productif taylorien-fordien entre en crise et devient moins pertinent. Parallèlement, la nature des rapports entre

1. D'après l'expression de Zarifian P., *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, 1995.

patronat et syndicats se transforme, de telle sorte que la question des situations concrètes de travail devient un enjeu majeur et fait irruption dans le champ des relations professionnelles et des classifications.

Des débats importants ont agité les sociologues du travail relativement aux avantages comparés de la compétence *versus* la qualification. Certains sociologues ont fait valoir que la notion de « qualification sociale » développée par A. Touraine dans les années soixante contenait déjà les dimensions attribuées aujourd'hui à la compétence¹. La composante du « savoir être », présente dans la notion actuelle de compétence, ne semble pas si nouvelle puisqu'elle renvoie également à l'importance du comportement relationnel et des manières d'agir des individus au travail.

Le recours massif à la notion de compétence traduit clairement une individualisation de la relation salariale². Sous l'effet des importantes mutations technologiques, et en lien avec le déclin du syndicalisme et de la conflictualité dans un contexte de forte crise de l'emploi depuis plus de vingt ans, les modes de gestion du travail se sont transformés pour se centrer sur l'individu, et la notion de compétence favorise cette évolution.

La distinction entre qualification et compétence est aussi celle d'un rapport au temps modifié : à la qualification mesurée par le diplôme et donc acquise une fois pour toutes, c'est-à-dire pour une période de temps implicitement longue correspondant *grosso modo* à celle de la vie professionnelle, s'oppose la compétence, réputée instable du fait de la grande variabilité des situations de travail, devant donc être régulièrement soumise à l'épreuve et situant d'emblée le salariat dans une certaine précarité. La reconnaissance à travers la compétence s'inscrit donc dans une durée déterminée par la seule situation de travail, donnée qui, par essence, est, elle aussi, limitée dans le temps.

Les classifications ont aujourd'hui largement été revues, afin de faire coexister les logiques traditionnelles avec de nouvelles règles du jeu dans lesquelles l'individualisation et la flexibilité ont leur place.

1. Dubar C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du Travail*, n° 2, 1996, pp. 179-193.

2. De nombreux sociologues se sont penchés sur cette question. On peut citer quelques références : Dugué E., Maillebois M., *Autour de la compétence*, CNAM, 1994 ; Dugué, *op.cit.*

4 La question de la formation professionnelle

Cette question concerne la manière dont on pose aujourd'hui le débat sur les objectifs de la formation : il ne s'agit plus seulement de développer des capacités générales d'adaptation à l'emploi. Les systèmes de formation sont désormais évalués sur leur efficacité à s'adapter aux évolutions constantes des organisations et du contenu du travail comme condition nécessaire de l'accès à l'emploi. L'usage du terme « compétence » trouve sa raison d'être comme moyen de définir dans cette perspective les objectifs de la formation professionnelle.

Dans les milieux de la formation l'apparition progressive du terme « compétence » est associée à une élaboration de modèles de formation centrés sur l'activité du sujet, la connaissance des processus d'apprentissage, l'analyse des objectifs à atteindre pour dominer cognitivement et techniquement les tâches à résoudre. L'objet désigné par le terme compétence n'est pas à proprement parler un concept mais un processus dont la forme la plus élaborée est celle d'un processus de résolution de problèmes. Les sciences de la formation se sont centrées sur les moyens à mettre en œuvre pour éduquer ce processus. Les compétences peuvent alors être définies par la nature des problèmes à résoudre (problèmes techniques, problèmes comportementaux, problèmes sociaux, etc.), ou par les opérations que doit réaliser le sujet pour résoudre ces problèmes. Dans chacune de ces approches on s'est donné les moyens de travailler sur l'idée de compétences transférables : compétences définies par des similarités entre les problèmes à résoudre ou par la similarité des opérations en jeu.

L'approche de la formation par les compétences est une pratique désormais bien installée dans la définition et l'élaboration des diplômes à visée professionnelle. Chaque diplôme soumis à l'habilitation doit répondre non seulement à une analyse explicite des besoins, mais sa structure élaborée avec les milieux professionnels est construite sur un référentiel professionnel publié dans le Bulletin de l'Éducation Nationale pour les diplômes garantis par ce ministère. Cette approche se trouve légitimée dans la formation diplômante lorsque les compétences professionnelles mises en œuvre et constatées sont apportées comme arguments dans la validation des acquis de l'expérience. L'élaboration de dispositifs de formation construits sur l'alternance, à tous les niveaux d'apprentissage, valide l'idée non seulement de la pluralité des manières d'apprendre mais de la nécessité d'une confrontation aux

situations réelles de travail dans le développement du processus qui conduit à la maîtrise de chaque compétence.

Dans la définition légale du bilan de compétences (loi du 31 décembre 1991) la visée professionnelle est clairement annoncée et la définition d'un projet de formation n'est qu'un moyen au service du projet professionnel.

Ces éclairages disciplinaires ont pour but d'illustrer la relative plasticité de la notion de compétence qui permet de renouveler la manière dont chacune de ces disciplines traite ses questions favorites.

Implicitement, nous n'avons jusqu'à présent évoqué que le seul cas français. Toutefois, certains auteurs s'accordent à établir des liens entre les évolutions enregistrées en France et celles que connaissent les pays anglo-saxons, notamment d'Amérique du Nord. Autrement dit, les pratiques françaises de gestion des compétences seraient assez directement dérivées des approches anglo-saxonnes. Nous allons voir dans la section suivante qu'il n'en est rien.

Section 2 DES CONTINGENCES NATIONALES

Le grand succès remporté en France par les dispositifs de gestion des compétences invite à élargir le champ de l'analyse à d'autres pays. On peut en effet s'interroger sur les fondements de la notion de compétence et sur les spécificités de la gestion des compétences ailleurs en Europe ou aux États-Unis. Nous faisons en effet l'hypothèse que la conception de la compétence et des démarches compétences, comme toute instrumentation de gestion, reste largement « encadrée » dans les environnements nationaux. C'est ce que nous allons expliciter dans cette section.

1 Les approches dominantes de la compétence

Les travaux comparatifs disponibles¹ sur les usages de la notion de compétences dans les différents pays industrialisés mettent en évidence une relative pluralité d'origines et d'approches qui s'explique autant par les contextes spécifiques, tant économiques que sociaux, idéologiques

1. V. par exemple Bouteiller D., Gilbert P., « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord », *Relations Industrielles*, vol. 60, n° 1, 2005, pp. 3-28. Ou Delamare Le Deist F., Winterton J., « What is competence ? », *Human Resource Development International*, vol. 8, n° 1, March 2005, pp. 27-46.

ou conceptuels des pays en question, que par les problèmes que la compétence a d'abord été amenée à résoudre. Trois approches distinctes ont pu être ainsi repérées.

1.1 Une approche comportementale qui articule compétence et performance

Si l'on souhaite remonter aux origines de l'apparition de la notion de compétence dans le champ du travail et des organisations, c'est vers les États-Unis qu'il convient de se tourner. En effet, l'émergence de la notion de compétence y apparaît comme étant nettement plus ancienne qu'en France. Le psychologue R. White est ainsi considéré comme le premier, en 1959, à avoir mobilisé la notion de compétence. Pour lui, elle désigne l'interaction effective entre un individu et son environnement : il fait valoir qu'il existe également une « compétence de motivation » qui s'ajoute à celle de la compétence comme « capacité réalisée ». Cette approche a ensuite été reprise et approfondie dans les années 1970 par McClelland à qui l'on doit le développement de tests capables d'identifier les caractéristiques cognitives, modes de raisonnement et comportements des individus les plus performants (*high achievers*). En 1973, McClelland fonda, avec un autre psychologue D. Berlew, la compagnie McBer – devenue Hay McBer bien des années plus tard – pour proposer ces méthodologies aux entreprises. McClelland développa ainsi l'idée originale selon laquelle les performances des individus les meilleurs sont liées à la nature des compétences clés qu'ils mobilisent dans l'exercice de leur emploi.

À la suite de ces expérimentations fondées sur la psychologie, c'est un autre psychologue, R. E. Boyatzis (1982), qui commença à conceptualiser la notion de compétence. Il la définit comme « une caractéristique sous-jacente d'une personne qui a une relation de cause à effet avec la performance moyenne ou supérieure dans une fonction ». Elle intègre ainsi différentes dimensions, telles que la motivation, les traits de caractère, la conception que l'on a de soi ainsi que les connaissances et savoir-faire. Présentée comme une combinatoire très englobante (*dynamic interaction*), la compétence est toujours rapportée au niveau de performance requis par l'activité concernée. Les compétences sont ainsi pensées en termes de comportements. Pour R. E. Boyatzis, contrairement à l'intelligence ou à la personnalité, les compétences peuvent être acquises par l'apprentissage et être développées.

Depuis la fin des années 1990, les modèles de gestion des ressources humaines fondés sur les compétences se sont beaucoup développés aux États-Unis en lien avec les questions de leadership, de recrutement, de fidélisation et de rémunération. Désormais, les dimensions de savoirs et savoir-faire viennent enrichir les approches de la compétence traditionnellement fondée sur les comportements. D'autres modèles de gestion des compétences ont par ailleurs cherché à faire correspondre les compétences individuelles avec les compétences stratégiques de l'entreprise. Les approches compétences y sont alors définies comme les mécanismes qui permettent d'associer développement des compétences et stratégie organisationnelle : une démarche compétences constitue une « instrumentation qui identifie les savoir-faire, les connaissances, les caractéristiques individuelles et les comportements dont l'organisation a besoin pour être performante et pour l'aider à réaliser ses objectifs stratégiques »¹.

Les États-Unis se caractérisent aujourd'hui par le maintien d'un important courant comportemental en matière de gestion des compétences qui s'enrichit d'une conception mettant l'accent sur les connaissances liées à l'activité de travail et sur les connaissances clés pour l'organisation.

1.2 Une approche essentiellement fonctionnelle : le Royaume-Uni

Au Royaume-Uni, c'est le gouvernement qui introduisit la notion de compétence dans les années 1980 dans le but de construire un système de qualification qui soit le même sur l'ensemble du territoire. Une réforme du système de formation fut ainsi engagée au travers de l'adoption d'un cadre pour la qualification, non plus fondé sur le travail mais sur les compétences. Le dispositif des NVQ's (*National Vocational Qualifications*) permet ainsi de reconnaître les compétences acquises au travers d'expériences pratiques. Le système est basé sur des niveaux de compétence (au nombre de cinq) définis après une analyse fonctionnelle des situations de travail dans des contextes variés. Ces niveaux de compétences standards identifient des « rôles clés » qui sont ensuite subdivisés en un certain nombre « d'unités de compétences », elles-mêmes décomposées en éléments de compétence. Enfin, à chaque élément de compétence est associé un critère de performance sur lequel est assise l'évaluation.

1. D'après Delamare Le Deist et Winterton, *art. cit.*

La qualification ainsi attribuée est solidement enracinée dans l'activité de travail. Elle valide la capacité à exercer un métier tel qu'il a été défini par les professionnels qui l'exercent.

Un tel système de formation basé sur la compétence met l'accent sur une approche fonctionnelle et sur la capacité à prouver sa performance relativement aux niveaux requis par le métier concerné. Une définition officielle de la compétence a ainsi été élaborée par le ministère du Travail : elle désigne la capacité à réussir dans les activités constitutives d'un métier, avec le niveau minimum requis pour exercer l'emploi. Cette définition associe néanmoins la maîtrise de certains savoir-faire, une capacité de compréhension ainsi que des éléments de personnalité. En 1996, le gouvernement procéda à une refonte du système des NVQ's et élargit la définition de la compétence qui renvoie à la « capacité à appliquer le savoir, la compréhension et les savoir-faire nécessaires pour atteindre les standards requis dans un emploi donné. Cela inclut la résolution de problèmes et la capacité d'adaptation ».

D'autres approches de la compétence ont pu être développées en parallèle, soit émanant d'employeurs désireux de développer leur propre conception de la compétence, soit dans le cadre de démarches de rémunération des compétences ou de développement managérial basé sur les compétences.

Tout compte fait, les études montrent une relative variété des approches de la compétence, cherchant à englober les savoirs de base et les comportements au-delà des seules compétences fonctionnelles associées à une activité donnée.

1.3 Une approche globale multidimensionnelle : France, Allemagne, Autriche

En Europe continentale, la France et l'Allemagne constituent les deux exemples de pays ayant adopté plus tardivement les approches compétences, tandis que les autres pays avaient globalement adopté le modèle britannique.

Nous ne reviendrons pas sur le cas français que nous avons exposé au début du chapitre. Concernant l'Allemagne, son approche de la compétence est à resituer dans la spécificité du système dual de formation, assurée à la fois par le système éducatif et par l'entreprise, au travers de l'apprentissage. La compétence y a toujours été présente, même de

façon implicite. Elle est cependant mobilisée pour mettre l'accent sur les apprentissages théoriques nécessaires à la maîtrise d'un emploi, davantage que sur les manifestations de la compétence, autrement dit les comportements et les attitudes au travail. La compétence professionnelle est enracinée dans le concept de *Beruf*, la profession, qui détermine la théorie de la formation professionnelle et la pédagogie qui y est associée. Dans cette tradition, la modulation des compétences et les compétences génériques sont suspectes dans la mesure où elles risquent de remettre en cause l'unité de la qualification (*craft*). Depuis les années 1980, la notion de « qualification clé » est apparue dans laquelle sont incluses les compétences personnelles telles que l'autonomie, la flexibilité, la capacité à coopérer, l'éthique professionnelle et la « maturité morale ». Alors que la qualification renvoie à la maîtrise des exigences professionnelles d'une situation concrète – elle est donc fortement associée à l'activité – la compétence désigne la capacité d'un individu à agir. Elle est ainsi plus globale, contenant des dimensions de savoir et de capacité mais aussi des capacités génériques fondamentales.

En 1996 le système éducatif allemand a développé une approche intitulée « compétences en action » pour mettre l'accent sur la production de compétences (et non pas sur les savoirs à acquérir). Il s'agissait de spécifier les programmes par grands domaines d'apprentissage plutôt que de définir les contenus des savoirs et des savoirs faire. Désormais chaque nouveau programme de formation démarre par la présentation d'une typologie standard de compétences en action selon trois dimensions : le domaine de contenu concerné (en référence à une situation professionnelle générique), les compétences personnelles et les compétences sociales.

La compétence relative à un domaine professionnel donné décrit la volonté et la capacité, sur la base de savoirs et avoirs faire spécifiques au domaine, de réaliser les tâches requises, de résoudre les problèmes (incluant les capacités cognitives) et de juger des résultats en termes de réalisation des objectifs de façon adaptée et indépendante.

Les compétences personnelles décrivent la volonté et la capacité, en termes de personnalité, de comprendre, analyser et juger des chances de développement, des exigences et des limites dans différentes situations de la vie courante (en famille ou au travail), de façon à développer ses propres capacités à décider et à orienter sa vie. Cela inclut l'indépendance, le sens critique, la confiance en soi, le sens des responsabilités ainsi que l'éthique personnelle et professionnelle.

Les compétences sociales désignent la volonté et la capacité à bâtir des relations interpersonnelles, à identifier les avantages et les tensions de ces relations, ainsi qu'à interagir avec les autres de façon rationnelle et consciente, y compris en développant responsabilité sociale et solidarité.

Il existe actuellement en Allemagne 350 profils professionnels élaborés selon ces trois niveaux de compétences.

L'Autriche a adopté une approche similaire, fondée sur la notion de qualifications clés, regroupées en trois catégories : compétence cognitive, sociale et personnelle.

La compétence cognitive regroupe le savoir, savoir-faire et capacités qui peuvent être utilisées dans une situation de travail donnée aussi bien que de façon transversale, ainsi que les capacités et aptitudes permettant de développer des stratégies adaptées de résolution de problèmes. Ainsi, le savoir théorique, les compétences méthodologiques (y compris les techniques d'apprentissage) ainsi que les savoirs faire professionnels génériques (sécurité au travail, par exemple) sont considérés comme relevant de la compétence cognitive.

La compétence sociale renvoie très largement aux relations avec les autres et concerne la capacité et la volonté de coopérer, d'interagir avec autrui et se comporter rationnellement. La compétence personnelle renvoie à la capacité et à la volonté à se développer soi-même, au niveau de ses savoir-faire, motivations et attitudes au travail.

Malgré des définitions précises, qui peuvent apparaître tout à fait spécifiques, il est intéressant d'observer que la répartition de la compétence en grands domaines représente une constante dans les différents pays. Globalement, on peut dire que le fameux triptyque « savoir/savoir-faire/savoir être », largement utilisé en France, correspond bien à ce qui se passe ailleurs.

Parmi les différences les plus visibles, on notera que les approches allemande et autrichienne accordent systématiquement une place à la motivation, comme les approches américaines, alors que cela n'apparaît guère dans les dispositifs français.

2 Les causes et les effets des contingences nationales

Au-delà des innombrables subtilités présentes dans les définitions de la compétence en usage dans les différents pays rapidement mentionnés,

il nous semble que les choix opérés sont révélateurs à la fois des contextes dans lesquels la notion de compétence est apparue, et des problèmes qu'elle est censée résoudre.

Du côté des contextes ayant favorisé l'émergence et l'usage de la notion de compétence, le poids respectif de l'économique et du social apparaît comme essentiel.

Aux États-Unis, et plus largement en Amérique du Nord, au moins deux forces conjuguées ont pu être identifiées à l'origine des démarches compétences (Bouteiller, Gilbert, 2003) : d'une part, la conviction que la compétence du personnel constitue un avantage concurrentiel décisif dans des environnements incertains ; d'autre part, l'urgence de repenser la place de la compétence dans le système de GRH pour résoudre des problèmes de pénurie de main-d'œuvre aux causes multiples. En Europe, d'une façon générale, ce sont bien davantage des considérations « sociales » au sens large qui justifient le recours à la notion de compétence. Il s'agit de trouver comment mieux adapter et/ou préparer les salariés aux exigences nouvelles des emplois.

Ces différences expliquent également pourquoi les cibles visées par les démarches compétences se distinguent : alors qu'il s'agit essentiellement des cadres aux États-Unis, ce sont les opérateurs qui sont plutôt concernés en Europe. De même, il est logique de constater que les acteurs à l'origine des démarches compétences ne sont pas non plus les mêmes. En Amérique du Nord, les entreprises ont été les promoteurs de ces démarches, conçues comme des dispositifs de gestion devant permettre d'améliorer leurs performances. En Europe de façon générale, le cadre légal ou conventionnel a joué, et joue encore, un rôle essentiel dans la mise en œuvre des démarches compétences.

Concernant les effets de ces contingences, on conviendra aisément que de nombreuses pratiques liées à la notion de compétence seront directement impactées par cette définition. En premier lieu, l'évaluation de la compétence sera différente : va-t-on évaluer des savoir-faire ou des comportements ? On peut facilement comprendre que, pour les cadres aux États-Unis, l'évaluation porte essentiellement sur les compétences génériques et transversales alors qu'en France, on se préoccupe avant tout des savoirs et des savoir-faire liés aux activités des emplois occupés.

En lien direct avec les pratiques d'évaluation, se pose la question des référentiels de compétences. Ils sont également assez différents.

Dans leur étude, Bouteiller et Gilbert montrent que les référentiels nord-américains sont très sophistiqués, s'appuient sur des standards et s'intéressent à des compétences peu nombreuses mais clairement définies et assorties d'échelles de mesures. Au contraire, les référentiels français sont plus rustiques, établis « au cas par cas », et prennent en compte de très nombreuses compétences mais peu clairement définies.

Nous aurons l'occasion de revenir de façon plus précise sur ces dimensions importantes de la gestion des compétences au cours des chapitres successifs de l'ouvrage. Nous n'avons fait ici que mettre en lumière les différences majeures entre systèmes nationaux. On peut faire l'hypothèse que le développement des entreprises multinationales pourrait favoriser la convergence des dispositifs, entre l'Europe et l'Amérique du Nord. On peut aussi continuer de penser que si des dispositifs communs étaient élaborés au niveau central dans ce type d'entreprise, leur mise en œuvre devrait continuer à s'inscrire dans les contextes locaux, notamment d'ordre culturel, législatif et social.

Section 3 **DES CONTINGENCES HISTORIQUES¹**

Apparues en France au milieu des années 1980, d'abord dans les pratiques des entreprises puis dans le champ des sciences sociales liées au travail, les approches compétences n'ont pas toujours pris les mêmes formes ni répondu aux mêmes enjeux au fil des années. La gestion des compétences apparaît ainsi comme un savoir qui s'est élaboré au cours d'étapes successives aboutissant à une instrumentation suffisamment stabilisée pour être reconnue et partagée. C'est ce que nous allons expliciter dans cette section.

1 Premières pratiques de gestion des compétences (début des années 1980)

La gestion des compétences est d'abord née en tant que pratique dans la deuxième partie des années 1980 dans quelques grandes entreprises. Le 4 octobre 1984, la CEGOS avait focalisé l'attention sur la notion de compétence en organisant un colloque ayant pour thème l'« éducation professionnelle permanente » et centré sur le projet d'une articulation

1. Nous nous limitons ici au cas français.

plus forte entre la formation continue et les stratégies de l'entreprise¹. L'accent est mis sur les nouvelles compétences requises par l'économie et le rôle des entreprises dans le développement de ces compétences. La gestion des compétences – au sens actuel – est en marche.

Parmi les expériences pionnières, on peut citer celle d'IBM France qui, en 1985, engage dans son usine d'Essonne une « gestion des compétences » afin de faciliter la recherche de spécialistes, d'aider à l'orientation et à la réorientation des carrières et d'organiser la formation interne pour satisfaire les besoins de l'entreprise à moyen et long termes. 740 compétences, définies comme autant de « savoir-faire associés au poste de travail » sont répertoriées (ex. : « synthèse des résines »), classées en 53 spécialités (ex. : « analyse chimique de laboratoire »), regroupées à leur tour en 12 familles (ex. : « chimie »).

Dans un secteur d'activité plus traditionnel, mais en mutation forte à l'époque, la sidérurgie, Sollac Dunkerque lance, en 1986, des groupes de travail pour mettre en place une nouvelle forme de management. Ces réflexions aboutissent, en 1989, à un « système d'évolution des compétences » (SEC). Simultanément cet établissement sidérurgique crée un poste d'« ingénieur des ressources humaines » pour chaque activité (laminage, cokerie, etc.) afin de mettre en œuvre un nouveau système de GRH qu'on appellera quelques années plus tard, la « logique compétence ».

Ailleurs, en 1987, Propharm (laboratoire pharmaceutique) met en place une nouvelle organisation du travail dans le secteur du conditionnement, associée à une politique d'adaptation et de développement des compétences de salariés peu qualifiés. Les hypothèses d'organisation sont traduites en termes d'évolution de compétences.

Comme l'illustrent ces expériences et ainsi que des chercheurs tel P. Zarifian² le soulignent alors, les pratiques émergent en lien avec certaines évolutions dans les modèles d'organisation du travail, de gestion de la main-d'œuvre et plus globalement de conduite des organisations productives :

- transformation des organisations de travail du fait de la modification des règles du jeu concurrentiel (recherche de qualité, de réduction de délai et de coût) ;

1. V. Cannac Y. et la CEGOS, *La bataille des compétences : l'éducation professionnelle permanente au cœur des stratégies de l'entreprise*, Hommes et Techniques, 1985.

2. Zarifian P., « L'émergence du modèle de la compétence », in Stankiewicz F. (Ed.), *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*, Economica, 1988, pp. 77-82.

- évolution de la pensée stratégique qui promeut la nécessité de s'appuyer sur ces compétences spécifiques (« distinctives ») afin d'en tirer un avantage concurrentiel ;
- transformation du lien salarial, en réponse à des exigences de flexibilité.

2 Institutionnalisation de la gestion des compétences (début des années 1990)

Au début des années 1990, la mise en place de dispositifs de gestion des compétences s'intensifie et s'institutionnalise. Le 17 décembre 1990, un accord sur la conduite des activités dans les entreprises sidérurgiques est signé par le Groupement des Industries Sidérurgiques et Minières et les fédérations syndicales CFTD, CFTC, CGC et FO (c'est l'accord « A CAP 2000 »). Ailleurs, la GPE (gestion prévisionnelle de l'emploi), devenant GPEC (C, pour « compétences »), constitue le vecteur principal de la gestion des compétences dans de nombreuses entreprises. Elle est parfois introduite dans le cadre d'une approche managériale (Aérospatiale, en 1991 ; Alcatel CIT, en 1992), mais plus souvent encore à l'issue d'une négociation collective. Ainsi, dès 1990, des accords sont conclus dans le secteur industriel, dans la banque (accord-cadre sur la gestion anticipée des emplois et des compétences à la Société Générale) et dans l'assurance (accord Emploi-Formation-Mobilité prévoyant un plan d'action sur les nouvelles compétences, au GAN).

Le virage de la gestion prévisionnelle des emplois à la gestion des compétences est vraiment pris au début des années 1990¹. Au début des années 1990, la gestion prévisionnelle des emplois fait l'objet de certaines critiques. Elle résiste mal à un contexte économique peu porteur. On constate, avec le retournement de la conjoncture, que l'emploi est resté une « variable d'ajustement ». Les études « prévisionnelles » suivent souvent les décisions plus qu'elles ne les préparent. Les bases techniques du modèle de référence sont mises en question². Des consultants eux-mêmes participent à cette rupture ; ainsi, B. Bruhnes³ déclare

1. V. en particulier Merle V., *De la gestion prévisionnelle des emplois à la gestion anticipée des compétences*, Bernard Bruhnes Consultants, mai 1992.

2. Gilbert P., « Le modèle de référence de la GPE, postulats sous-jacents et structuration de l'action », *Actes du 5^e Congrès de l'AGRH*, Montpellier, pp. 114-123, nov. 1994.

3. Bruhnes B., « Demythifier un sigle ! », *Partenaires*, supplément au n° 14, avril 1991.

qu'il y a une autre manière de faire de la gestion prévisionnelle : la « gestion anticipée des compétences », « parce que le mot "emploi" évoque plus souvent un nombre qu'une qualification, la quantité que la qualité ».

À la même époque, EDF-GDF qui avait mis en place, vers 1985, un dispositif de gestion prévisionnelle des effectifs sur dix ans, introduit une orientation qualitative dans cette gestion prévisionnelle, qui devient « Gestion Anticipée des Emplois et des Compétences ». L'entreprise veut ainsi anticiper sur l'évolution des métiers par des groupes techniques intermétiers et par la mise en place progressive d'un dispositif d'information et d'implication des salariés.

Du point de vue de l'intensité de la négociation collective sur la gestion des compétences, l'année 1992 est remarquable, qu'il s'agisse de l'industrie ou du tertiaire : accord pour la gestion des emplois et des compétences chez Clemessy ; accord sur la gestion prévisionnelle des métiers et des compétences chez Philips Composants ; accord sur la gestion anticipée des compétences chez Péchiney ; accord sur la gestion de l'emploi et des compétences chez Groupama Central ; accord-cadre signé au Crédit Mutuel. Le 14 mai 1992, la Sécurité Sociale innove en créant, par un accord collectif, une classification des emplois comportant un dispositif de développement des compétences. La même année, la direction de l'emploi du CNPF¹ publie un guide sur la « gestion anticipative des emplois et des compétences ». La gestion des compétences s'ancre désormais, au cœur de la GRH, dans les systèmes de qualification.

Les PME ne sont pas en reste. Une enquête auprès de 25 PME s'étant engagées dans une opération de type GPEC montre que les méthodes et outils utilisés sont très proches de ceux qui ont cours dans les grandes entreprises². Plus spécifiquement, huit entreprises de la platurgie montent ensemble « Action développement des compétences ». Le 10 décembre 1993, la direction de l'usine RCO de Venizel (Aisne) signe, avec la CGC et la CGT, un accord sur un système original de qualification-classification baptisé « 3i » (initiative et investissement individuel). Cet accord porte sur 200 des 220 salariés de cette unité de fabrication de carton ondulé. Les compétences sont exprimées par les

1. Conseil national du patronat français, ancêtre de l'actuel MEDEF.

2. Bertrand H., Lamoureux J.-L., Vermel L., « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les PME », *Travail et Emploi*, n° 57 bis, 1993, pp. 67-78.

chefs de service. Cette hiérarchie analyse les besoins de compétences en cohérence avec le plan stratégique de l'entreprise. Des simulations de l'évolution de la masse salariale sont alors réalisées. Les compétences, requises par l'organisation souhaitée, sont alors présentées pour validation à la Direction. Lorsque la validation est acquise, la hiérarchie peut, à l'occasion des entretiens annuels, proposer à ses collaborateurs d'acquérir ces nouveaux modules.

Le 28 juin 1994, l'industrie pharmaceutique conclut trois accords porteurs d'une logique de classification fondée sur la reconnaissance des compétences individuelles des salariés. Bien qu'ils résultent de pratiques très diversifiées, ces dispositifs sont nommés « gestion des compétences ». Les cartes des métiers et les répertoires des emplois des entreprises sont ainsi de plus en plus souvent complétés de « référentiels de compétences ».

Les nomenclatures nationales d'emploi n'échappent pas à ce mouvement de fond. En 1993, l'Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE) publie une nouvelle édition du ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et Emplois) donnant une place centrale à la compétence qui devient une notion incontournable pour raisonner l'affectation des personnes aux emplois. Diffusé par la Documentation Française, le ROME est vendu à des milliers d'exemplaires dans les entreprises.

Pendant cette période, on voit aussi les consultants structurer une offre abondante en termes de méthodes. Pour la plupart, ils ont accompagné les DRH dans leurs nouvelles pratiques, souvent sur la lancée des démarches de GPEC. Ceci leur permet d'élaborer un savoir-faire qui va peu à peu se stabiliser et faire l'objet d'une certaine formalisation dans des ouvrages spécialisés. Parmi les consultants qui se signalent alors, on relève Développement et Emploi¹, COROM², Quaternaire³, Raymond Poulain Consultants⁴, INSEP⁵.

1. Thierry D., *La gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences*, L'Harmattan, 1990; 2^e éd. augmentée Thierry D., Sauret C., 1993.

2. Michel S., Ledru M., *Capital compétence dans l'entreprise*, ESF, 1991.

3. Le Boterf G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, 1994.

4. Tomasino C., « La gestion des compétences au service de la gestion des ressources humaines », *Actualités de la Formation Permanente*, n° 97, nov-déc. 1988, pp. 73-75.

5. Fluck C., Le Brun Choquet C., *Développer les emplois et les compétences*, INSEP, 1992.

3 Stabilisation des pratiques et retour de l'approche prévisionnelle (à compter de 1995)

Au cours de cette période, la gestion des compétences, en tant que pratique, se consolide, se « banalise » en quelque sorte. En même temps le patronat français s'en saisit comme un enjeu économique de premier plan. En 1998, il invite les syndicats à réfléchir au sein d'un groupe d'échanges informels pour « favoriser la confrontation des points de vue »¹. Des convergences s'établissent. Mais le débat reste vif sur les questions de fond, comme celle de la validation des compétences. La compétence prend dans le débat social une place équivalente à celle qui fut occupée par la qualification pendant une quarantaine d'années².

Dans ce mouvement de consolidation, la gestion des compétences s'instrumentalise de plus en plus : une société d'intérim, Ecco, met au point un logiciel d'aide au repérage des compétences. Des progiciels spécifiques ont fait leur apparition : Fœderis (Algoe Management) apporte une aide au management des compétences et à la gestion de la mobilité, Gingo (Trivium) propose une représentation graphique des arbres de compétences, Toccata (Cantoriel) est destiné à la gestion prévisionnelle des compétences, etc. Depuis lors, tous les éditeurs de progiciels de GRH incluent des fonctionnalités de gestion des compétences dans leurs produits³. Une étude réalisée en 2005 fait valoir que 41 % des entreprises sont équipées en progiciels de GRH qui intègrent des outils de gestion des compétences et on anticipe une poursuite de l'équipement des entreprises en la matière⁴.

Le tournant des années 2000 puis les premières années du xx^e siècle sont marqués par la prise de conscience du phénomène du « papy boom » : le départ massif à la retraite, dès 2005, des générations nombreuses de l'après-guerre provoque un regain d'intérêt pour les démarches de gestion prévisionnelle. Contrairement à ce qui s'était développé à la fin des années 1980, les approches de la gestion

1. V. CNPF, *Objectif compétences*, Actes de journées internationales de la formation, Deauville, 1998.

2. Lichtenberger Y., in *Objectif compétences*, tome 9, *op. cit.*

3. V. Zimmermann S., Gilbert P., *L'informatique au service de la gestion des compétences et de la mobilité*, rapport d'études, Entreprise & Personnel, 1998.

4. Rio J.-F., « Les outils de la gestion des compétences », *Entreprises et carrières*, n° 801, mars 2006, pp. 14-29.

prévisionnelle s'efforcent désormais d'intégrer aussi une dimension qualitative en se centrant sur les évolutions des compétences. Moins formalisées que lorsqu'elles visaient le plein-emploi, ces démarches de gestion prévisionnelle se veulent aussi plus opérationnelles, davantage centrées sur les préoccupations du terrain et du moment (gestion des âges par exemple), même si elles s'inscrivent également dans des stratégies globales et pluriannuelles¹.

Cet aperçu historique permet de mettre en évidence le caractère éminemment contingent des pratiques élaborées sous le terme de « gestion des compétences ». Comme l'ont souligné différentes analyses, on peut expliquer le succès et l'extrême variété des démarches de gestion des compétences par sa capacité à répondre à de nombreuses questions. Généralement mobilisée pour permettre à l'entreprise de « s'adapter aux contraintes de son environnement », la gestion des compétences permet aussi bien d'enrayer l'obsolescence des qualifications, de corriger les déséquilibres de la pyramide des âges, d'adapter les salariés aux changements technologiques que de mieux maîtriser les coûts, par exemple.

Ainsi, si l'on s'en tient à ses principes généraux, la gestion des compétences apparaît comme une réponse partielle possible à de nombreux enjeux importants, tout autant pour l'entreprise que pour les individus. Le fait qu'elle soit mise en œuvre dans une grande variété d'organisations, aussi bien privées que publiques, et de toutes tailles, illustre bien ce propos. C'est ce que nous allons détailler dans la section suivante.

Section **4** DES CONTINGENCES ORGANISATIONNELLES

Dès lors que la gestion des compétences, comme nous l'avons évoqué en section 1, s'inscrit dans une volonté d'individualisation de la relation salariale, on pourrait penser que sa mise en œuvre concerne exclusivement les entreprises. Or on s'aperçoit qu'un certain nombre d'organisations publiques, caractérisées par des systèmes de règles collectives de gestion, ont également jugé opportun d'y recourir.

1. Gilbert P., *La gestion prévisionnelle des ressources humaines*, La Découverte, 2006.

1 Typologie des modèles d'organisation et des modèles de GRH

La notion de contingence a fait l'objet de nombreuses investigations depuis les travaux fondateurs de J. Woodward ou ceux de P. Lawrence et J. Lorsch qui ont montré la nécessaire adaptation des structures internes à l'environnement, qu'il soit externe c'est-à-dire lié au marché ou à l'environnement culturel national, ou interne et renvoyant à l'âge, la taille, ou le système technique utilisé par l'organisation.

H. Mintzberg a quant à lui élaboré une typologie des configurations organisationnelles disponibles selon la nature du mécanisme de coordination dominant. Selon des principes équivalents, sur la base de nombreuses observations et analyses, deux autres chercheurs, F. Pichault et J. Nizet (2000) ont élaboré une typologie des modèles de GRH qu'ils ont ensuite tenté de mettre en correspondance avec les configurations organisationnelles de H. Mintzberg.

Le tableau ci-dessous présent les correspondances entre modèles de GRH et configurations organisationnelles.

Tableau 1.1 — Correspondance entre modèles de GRH et configurations organisationnelles

Modèles de GRH	Configurations organisationnelles
Arbitraire	Entrepreneuriale
Objectivant	Bureaucratique
Individualisant	Adhocratique
Conventionnaliste	Professionnelle
Valoriel	Missionnaire

Parmi les cinq modèles identifiés, deux nous semblent particulièrement pertinents pour rendre compte des contingences observables en matière de gestion des compétences. Il s'agit des modèles individualisant et objectivant.

2 La gestion des compétences comme caractéristique du modèle individualisant

Le modèle individualisant de GRH, tel que décrit par F. Pichault et J. Nizet, caractérise une personnalisation du lien salarial dans les

organisations où dominent les négociations interpersonnelles entre la hiérarchie et les opérateurs (le plus souvent qualifiés). Ce modèle est centré sur la notion de compétence, « qui devient en quelque sorte le pivot de la gestion des ressources humaines » (Pichault et Nizet, p. 128). Ainsi, la plupart des pratiques de GRH vont se trouver transformées : entrée dans l'organisation marquée par une attention particulière à la sélection, logique de valorisation des compétences pour la gestion des sorties (accompagnement des licenciements, reconversion des salariés, etc.), fort investissement dans la formation sur la base des compétences de chaque collaborateur, etc. L'encadré ci-dessous résume les caractéristiques essentielles de ce modèle.



Repères

Les caractéristiques principales du modèle individualisant

- Gestion prévisionnelle des compétences avec priorité à la sélection.
- Actions d'accompagnement des départs.
- Culture d'entreprise articulée autour d'un projet commun considéré comme facteur d'identification.
- Formation alternée, très valorisée, centrée notamment sur le savoir être.
- Évaluation fondée sur le bilan de compétences et la DPO (Direction par objectifs).
- Promotion au mérite.
- Salaire variable, déterminé *a posteriori*.
- Temps de travail aménagé.
- Communication décentralisée, latérale et informelle.
- Dispositifs de codécision au niveau opérationnel.
- Relations professionnelles fondées sur l'expression directe.

Source : Pichault. F., Nizet J., *op. cit.*

Bien que ce modèle représente un idéal type, et donc une représentation de la réalité, il apparaît à l'évidence comme le modèle le plus adapté à la mise en œuvre des démarches compétences. Dans la réalité, il est assez difficile de trouver des entreprises ou des organisations dans lesquelles la notion de compétence constitue vraiment la notion clé autour de laquelle sont articulées la plupart des politiques de GRH. Nous verrons qu'en matière de rémunération, par exemple, le principe de droit « à travail égal, salaire égal » rend difficile la mise en place de politiques de rémunération des compétences.

3 La gestion des compétences dans le modèle objectivant

Le second modèle identifié par F. Pichault et J. Nizet correspond aux organisations dotées de règles impersonnelles qui s'appliquent de façon uniforme à tout le monde. Ces règles sont le plus souvent issues de dispositions légales, comme dans la Fonction Publique par exemple, ou de règles issues des conventions collectives. Elles ont en commun de présenter une certaine garantie contre l'arbitraire managérial. Au niveau des entrées, cela se traduit par une grande attention portée à l'amont du processus de recrutement : description détaillée des postes à pourvoir, publicité donnée à « l'ouverture » des postes pour un appel à candidatures, organisation de concours, etc. Les besoins de l'organisation sont ainsi conçus comme étant couverts par les postes et leurs caractéristiques, les individus n'ayant d'autre mission que de respecter les prescriptions des postes auxquels ils sont affectés. Dans l'ensemble des domaines de la GRH s'applique le principe du respect de l'autorité hiérarchique et de l'application des règles. Concernant le développement des ressources humaines, il se limite à l'acquisition de compétences techniques particulières visant avant tout l'efficacité de l'organisation.

Les caractéristiques dominantes du modèle sont résumées dans l'encadré ci-dessous.



Repères

Les caractéristiques principales du modèle objectivant

- Planification quantitative des effectifs, accordant la priorité au recrutement.
- Licenciements faisant l'objet de conventions collectives.
- Culture d'entreprise fondée sur le légalisme.
- Formation centrée sur les savoirs et les savoir-faire.
- Évaluation fondée sur la description de fonctions avec des critères uniformisés.
- Promotion à l'ancienneté ou par concours.
- Salaire au temps déterminé *a priori*.
- Nette séparation entre temps de travail et temps libre.
- Communication centralisée et formelle.
- Dispositifs d'information et de consultation.
- Relations professionnelles fondées sur la délégation/représentation.

Source : Pichault F., Nizet J., *op. cit.*

A priori, un tel fonctionnement, caractéristique des organisations bureaucratiques, peut sembler incompatible avec des démarches de gestion des compétences. Il existe cependant des exemples d'organisations publiques qui ont introduit une légère dose de compétence dans un système de règles statutaires. C'est le cas de la Caisse nationale d'assurance vieillesse (CNAV) qui, à la suite d'un accord paritaire, a mis en place une partie de rémunération individualisée dans un système qui accorde une part essentielle à l'ancienneté.

CONCLUSION

L'objectif de ce premier chapitre visait à restituer la grande variété des démarches compétences qu'il est possible d'observer. Leur généralisation, dans de nombreux pays, à propos de divers problèmes (de formation, d'adaptation à l'emploi ou d'amélioration de la compétitivité), au sein d'organisations très différentes et sur une période de plus de vingt ans, montre bien qu'elles constituent aujourd'hui une constante de la gestion des ressources humaines. Si les premiers observateurs avaient pu croire à un phénomène de mode, il est clair qu'une telle analyse n'est plus de mise aujourd'hui.

Notre insistance à présenter le caractère contingent des démarches compétences ne doit pas pour autant réduire à néant toute tentative d'appréhension globale d'un tel phénomène. C'est précisément l'objet du prochain chapitre.

L'essentiel

Dans ce premier chapitre, l'accent est mis sur le caractère contingent du management des compétences.

La première contingence de la compétence que nous étudions est celle de sa définition. Les nombreux débats, aujourd'hui dépassés, auxquels cette définition a donné lieu, servent de révélateur aux questions essentielles qui se posent encore aux entreprises :

- la dématérialisation du travail qui mobilise de nouveaux savoirs et suppose de nouvelles attitudes,
- l'adaptation de l'homme au travail qui nécessite une nouvelle réflexion et d'autres moyens d'évaluation,
- la reconnaissance professionnelle qui devient plus individuelle au détriment des règles collectives,
- la formation professionnelle, qui doit désormais permettre la constante adaptation des salariés aux évolutions des emplois.

La seconde contingence relève du contexte national dans lequel les entreprises opèrent. Si la plupart des pays occidentaux ont recours à cette notion, elle n'est pas partout pensée ni instrumentée de la même manière. Trois approches peuvent être identifiées : comportementale (en Amérique du Nord notamment), fonctionnelle (Grande Bretagne) ou multidimensionnelle (France, Allemagne).

La troisième contingence relevée est d'ordre historique. Les pratiques de la gestion des compétences se sont peu à peu développées puis imposées en France depuis la fin des années quatre-vingt. Chaque période de leur développement est marquée par la nécessité de répondre aux enjeux du moment.

Enfin, la quatrième contingence est d'ordre organisationnel. La grande variété des pratiques observée à travers le temps tient également à la diversité des organisations, de leurs structures et de leurs politiques de GRH.

Cependant, la gestion des compétences apparaît bien aujourd'hui comme une réalité structurelle de la GRH dans la plupart des organisations des pays industrialisés.

Le management des compétences : entre modèles et modélisation

Le management est friand de modèles, typologies, matrices ou cartographies favorisant une représentation et une catégorisation simplifiées, voire univoques, des phénomènes organisationnels et de leur complexité. Parfois diffus, souvent paradoxaux, ces phénomènes se révèlent difficiles à appréhender. Modèles et typologies identifient alors des idéaux types, propices à la compréhension et à l'explication car ils permettent de repérer et classer des phénomènes ou des comportements dont la logique et la rationalité échappent aux acteurs qui y sont confrontés. Éclairant l'action, ils fournissent des cibles pour conduire le changement, permettent aux acteurs de formuler leurs problèmes et de les segmenter pour mieux les gérer. Dans certains cas, ils fournissent des solutions « clé en main » afin de faciliter l'action.

La gestion des compétences n'échappe pas à ce souci de modélisation. Entre utopie et contingence, elle se construit dans l'analyse et la formalisation de pratiques émergeant en entreprise et de leurs enjeux. Elle donne lieu à des récits (ceux des praticiens, ceux des chercheurs) dont témoigne le chapitre précédent et s'élève alors au rang d'artefact. Ce terme signifie qu'elle est devenue un construit autonome, offrant une « solution » à l'identification et à la résolution de problèmes multiples, et produisant à son tour des effets, prévus ou imprévus.

Elle n'en recouvre pas moins une grande diversité de pratiques et d'interprétations, et à l'heure des bilans, il convient d'être prudent

avec la thèse d'un modèle. Il importe de bien comprendre comment interprétations et modélisations se sont construites : les unes contre les autres, se répondant au fur et à mesure que se multiplient et se diversifient les expériences, que se développent les conséquences des modèles de gestion mis en œuvre, que s'en multiplient les analyses et que se déploient les controverses qu'elles suscitent. Ce chapitre tente d'en rendre compte avant de proposer un modèle d'analyse.

Section 1 ■ La compétence en modèles

Section 2 ■ Une modélisation à visée compréhensive

Section 3 ■ Tensions et paradoxes du management des compétences

Section 1 LA COMPÉTENCE EN MODÈLES

L'objet de cette section n'est pas de faire l'inventaire des « modèles » ou typologies qui ont pu être construits à l'occasion d'études empiriques mais de souligner comment la notion de modèle a pu contribuer tantôt à orienter les débats sur la compétence, tantôt à explorer et approfondir les dimensions multiples du management des compétences, tantôt à normaliser et instrumenter les pratiques. Nous identifions ainsi quatre approches de la notion de modèle : normative, instrumentale, analytique, à visée compréhensive. Si le chapitre précédent a souligné la plasticité de la compétence, celui-ci souligne la plasticité des pratiques de gestion.

1 Du modèle à l'observable

Ce titre requiert quelques explications. Le terme de modèle renvoie ici explicitement au « modèle de la compétence » tel que défini par P. Zarifian¹. Le terme d'« observable » renvoie à l'instrumentation « gestion des compétences » telle que nous l'avons définie précédemment², à savoir une pratique de GRH suffisamment stabilisée pour pouvoir être reconnue et partagée. Nous mobilisons ces deux termes

1. Zarifian P., *Le modèle de la compétence*, Liaisons, 2001.

2. Gilbert P., « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », in Klarsfeld A., Oiry E. (coord.), *Gérer les compétences*, Vuibert, 2003, pp. 11-31.

pour opposer deux types de modèles : normatif *vs* analytique. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit d'une construction conceptuelle visant à « désigner » une réalité existante ou à venir, mais s'inscrivant dans des démarches épistémologiques différentes. Il nous semble utile de les commenter car elles permettent d'éclairer *a posteriori* certaines impasses des débats sur la compétence.

1.1 Un modèle normatif

L'expression « modèle de la compétence » a été employée par P. Zarifian¹ en 1988 dans un ouvrage collectif visant à cerner les transformations des stratégies d'entreprises à l'égard des ressources humaines dans un contexte de mutations économiques fortes. L'auteur a ensuite développé et défini ce modèle², à partir de son expérience du changement fondé sur la notion de compétence et de son engagement dans une prise de position en faveur d'un nouveau modèle social fondé d'une part sur une redéfinition des conditions de la productivité et de la performance des entreprises, d'autre part sur le développement d'une économie de service, faisant du client un acteur majeur du modèle de la compétence.

Le modèle de la compétence constitue un idéal type au sens où il s'agit essentiellement selon l'auteur, d'une potentialité, d'un modèle à venir dont il n'est pas possible de préjuger aujourd'hui. P. Zarifian le définit comme une « mutation de longue durée », inaugurant une nouvelle période historique. L'ampleur de l'enjeu en ferait un modèle exigeant qui ne peut se contenter d'un replâtrage des descriptions d'emploi. Ce modèle, fondé sur la compétence, devrait, toujours selon l'auteur, se substituer aux deux modèles dominants du poste de travail et du métier. Cet idéal type est donc une abstraction :

- induite d'un certain nombre de signes effectifs qui laissent penser que ce modèle est en émergence : transformation des organisations répondant à de nouvelles logiques économiques et commerciales, jeux d'acteurs impliquant les partenaires sociaux à l'initiative du MEDEF notamment, institutionnalisation de la notion de compétence par le législateur,

1. Zarifian P., « L'émergence du modèle de la compétence », in Stanckiewicz F. (dir.), *Les stratégies d'entreprise face aux Ressources Humaines*, Economica, 1988, pp. 77-82.

2. Zarifian P., *op. cit.*

- fondée sur la relecture d'événements permettant un historique de ce modèle, des années 1970 aux années 1990¹.

Le « modèle de la compétence » ainsi désigné et défini, constitue un modèle normatif, au sens où il traduit une vision, un idéal, sur lequel l'auteur (ou ceux qui s'y réfèrent) propose de « prendre modèle ». La notion de modèle définit ici une norme de comportement, son registre est celui des idéologies progressistes.

Nous intéresse ici le fait que ce recours à la notion de modèle a fonctionné comme un repère pour ceux qui se sont intéressés à la compétence : tantôt comme une référence à atteindre, un étalon permettant d'évaluer des pratiques, tantôt comme un « repoussoir », servant à souligner son caractère utopique ou rétrograde. Ce débat est particulièrement vif en sociologie du travail. Et on est en droit de se demander s'il n'a pas contribué à focaliser l'attention sur l'opposition entre compétence et qualification, bien que cette opposition ait été contestée et jugée stérile par P. Zarifian lui-même.

De même, si l'auteur souligne que bien des systèmes de gestion des compétences ne sont que des formes « relookées » du modèle du poste, la dimension idéologique des débats a pris le pas, avec la question de la légitimité de la compétence à organiser la gestion du travail et des hommes. Référée à un modèle à venir, la gestion des compétences a fait l'objet de vives controverses quant à sa pérennité, sa pertinence ou quant à la mesure de sa diffusion : mode managériale ou nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre ? Innovation ou retour en arrière avec la remise en cause de repères collectifs, d'avantages acquis ? Progrès social ou intensification du travail, assortie de nouvelles contraintes ? Révolution managériale (dans les termes du Médef) ou révolution modeste (dans les termes du sociologue D. Segrestin²) ? Si les avis divergent, ils n'en participent pas moins à la construction de démarches de changement dans les entreprises.

1.2 Un modèle analytique

À ce modèle normatif, nous opposons le modèle analytique. L'observable « gestion des compétences » mobilisé dans ce cadre, part non pas d'un modèle d'organisation *a priori* mais des pratiques, et de ce

1. V. Zarifian, *op. cit.*

2. Segrestin D., *Les chantiers du manager*, Armand Colin, 2004.

qui les caractérise, dans leurs formes et leur récurrence. Ce modèle est construit à partir de l'observation des pratiques (émergentes, en cours de formalisation) afin d'en permettre l'analyse. Il s'attache à ce qui se donne à voir de la gestion des compétences, à ce qui en est le plus visible, à savoir son instrumentation. Celle-ci mobilise des outils de gestion spécifiques, dans des pratiques de GRH décidées et mises en œuvre par certains acteurs de la direction pour instruire des décisions de gestion face aux formes traditionnelles de formation, d'organisation du travail et de qualification. Cet ensemble d'éléments repérables doit permettre de « suivre le parcours de la compétence dans ses usages gestionnaires¹ ». Il offre ainsi un cadre objectif à l'analyse. Mais cette notion d'observable s'appuie sur un double postulat.

D'une part, il existe des façons multiples de gérer les compétences qu'il convient d'inventorier en sciences de gestion.

D'autre part, toutes ne « méritent » pas le titre de gestion des compétences et il est nécessaire de définir un invariant permettant d'appréhender et de conceptualiser cette diversité des pratiques et leur intégration dans le management de l'entreprise.

Là encore, la question est plus complexe qu'il n'y paraît. La mesure de la diffusion des démarches compétences reste difficile et fait l'objet d'évaluations contradictoires. Par exemple, l'enquête de la CEGOS de 2003 fait état de 61 % d'entreprises ayant un projet en cours pour évaluer les compétences de leurs collaborateurs ; les enquêtes de la DARES établissent à 7,7 % en 1998², puis à 10,96 % en 2005, les entreprises pratiquant la gestion des compétences. Un tel écart de résultat souligne la nécessité d'un « modèle analytique » : de quoi parle-t-on quand on parle de gestion des compétences ? Qu'est-ce qui caractérise une telle pratique ? De fait, les études statistiques posent d'emblée la question des indicateurs propices à l'identification d'une démarche compétence. Les pratiques d'évaluation des compétences, leur développement par la formation constitueraient ainsi des indicateurs d'une gestion des compétences. Y a-t-il pour autant démarche compétence, au sens d'un modèle ou d'une démarche intégrée à la stratégie et au management de l'organisation ? La réponse reste négative.

1. Gilbert P. « Jalons pour une histoire de la gestion des compétences », *op. cit.*

2. Defélix C., « Peut-on normaliser la gestion des compétences ? Enjeux et limites du volet compétences de la norme ISO 9001 version 2000 », 6^e Université de Printemps de l'Audit Social, pp. 129-134, Tunis, mai 2004.

Affinant son questionnement, l'enquête DARES de 2005 interroge explicitement la présence d'un référentiel de compétences. Celui-ci constitue en effet l'outil phare de la gestion des compétences. Mais les résultats font apparaître le paradoxe suivant : l'outil existe sans qu'il y ait pour autant gestion des compétences ! T. Colin et B. Grasser¹ dans leur exploitation des données de l'enquête DARES montrent que 29 % des établissements disent avoir un référentiel de compétences pour 11 % déclarant pratiquer la gestion des compétences. 23, 48 % disent avoir un référentiel de compétences mais n'apparaissent pas comme mettant en œuvre une gestion des compétences ! En fait, seulement 5,5 % des établissements répondent positivement aux questions sur l'outil référentiel de compétences et sur les pratiques de gestion des compétences. Au-delà des biais propres à l'enquête, il existe un décalage important « entre l'ampleur des discours, la référence aux outils managériaux et le niveau réel de rupture avec les pratiques de GRH traditionnelles² ».

Ces enquêtes révèlent également une tendance des acteurs à désigner par gestion des compétences des phénomènes assez divers³. Ainsi pensons-nous que faire de la formation ne suffit pas à se revendiquer d'une démarche de gestion des compétences. Par ailleurs, faute d'indicateurs partagés ou stabilisés, les études conduisent à des résultats contradictoires. Par exemple, C. Dejoux⁴ constate que des entreprises situées sur des marchés stables et protégés, n'ayant pas subi de restructurations notables, n'ont qu'un faible niveau d'engagement dans la gestion des compétences, bien qu'elles s'en revendiquent. T. Colin et B. Grasser⁵ soulignent quant à eux, que les établissements pratiquant la gestion des compétences sont concentrés sur quelques secteurs dont l'activité « se caractérise par une plus grande prévisibilité et un niveau de rentabilité plus souvent jugé supérieur aux concurrents ». Ces remarques contradictoires visent à inciter le lecteur à la prudence et à la vigilance face

1. Colin T., Grasser B., « La gestion des compétences : de la diffusion des pratiques et des outils au modèle ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 66, oct.-déc. 2007, pp. 18-29.

2. *Ibidem*.

3. V. Colin T., Grasser B., « La gestion des compétences : de la diffusion des pratiques et des outils au modèle ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 66, oct.-déc. 2007, pp. 18-29.

4. V. Dejoux C., « Typologie des organisations engagées dans un processus de gestion des compétences », *Gestion 2000*, n° 2, 1998, pp. 51-65.

5. Colin, Grasser, *op. cit.*

aux discours managériaux et dans l'analyse des phénomènes organisationnels. La notion d'« observable » permet donc de prendre en compte toute la distance qu'il y a des discours aux pratiques ainsi que des pratiques mises en œuvre dans des entreprises à leur modélisation dans ce qui s'apparenterait à une « bonne pratique », à une norme ou à un modèle.

2 Diversité des pratiques et formes types

La plupart des travaux de recherche s'accordent à reconnaître cette hétérogénéité des pratiques. Pour autant, ce constat n'exclut pas qu'elle puisse être comprise et expliquée, ni que des tendances dominantes puissent être dégagées ou des bilans établis.

2.1 Les termes d'un bilan global

S'attachant à établir un bilan de la gestion des compétences en France, sur la base de vingt ans d'expérimentations et d'analyses documentées, C. Defélix et al.¹ montrent que cette hétérogénéité des pratiques répond fondamentalement à la diversité des contextes et des problématiques d'entreprises. Elle traduit des démarches multiformes qui ne peuvent s'appréhender à partir d'un idéal type rassembleur. Là encore, les auteurs s'écartent d'une conception normative de la notion de modèle, voire d'une approche en termes de modèle. La gestion des compétences ne peut, ni être réduite à une simple mode managériale, ni référée à un modèle unique. L'intitulé « gestion des compétences » renvoie néanmoins majoritairement à la gestion des compétences individuelles, qui se déploie essentiellement dans le domaine de la gestion des ressources humaines, à l'initiative des services ressources humaines et avec l'appui des managers d'équipe, dans le cadre d'une individualisation du management.

On peut aussi constater que de manière dominante, la gestion des compétences est avant tout :

- une gestion des compétences individuelles, négligeant peu ou prou les collectifs de travail ;

1. Defélix C., Dietrich A., Retour D., « Outils et modèles de la gestion des compétences en France : bilans et défis pour les années 2000 », *XVIIIe Congrès de l'AGRH*, Neuchâtel, sept. 2007.

- une gestion des compétences requises par les emplois qui peine à considérer et à reconnaître les compétences acquises, voire à prendre en compte le travail réel ;
- une gestion instrumentée, certains instruments étant fréquemment employés, même s'ils s'inscrivent dans des dispositifs et des enjeux variables.

De plus « rares sont les entreprises qui cherchent à connaître le capital des compétences détenues par leurs salariés », au-delà des compétences mobilisées¹. De manière globale, les systèmes de classification et de gestion des carrières renforcent l'importance des diplômes au détriment de l'expérience acquise, quoi qu'en disent les entreprises. Cette opposition requis/acquis reste donc structurante et fait l'objet de controverses. Plus encore, rares sont les entreprises s'attachant à faire des compétences détenues un atout stratégique.

L'instrumentation constitue une variable clé de l'analyse des démarches de gestion fondées sur la compétence. Étant née dans la grande entreprise, la gestion des compétences aurait pu ne pas concerner les PME, celles-ci ne disposant guère de moyens humains ou organisationnels, ni d'instrumentations formalisées dédiées à la GRH. Pourtant, la gestion des compétences y est présente et s'y est notamment développée pour répondre aux exigences de polyvalence et de flexibilité imposée par les lois sur l'aménagement-réduction du temps de travail. Dans une recherche antérieure sur la gestion des compétences en PME, C. Defélix, M. Dubois et D. Retour² ont identifié une variété de configurations de gestion des compétences en PME qu'ils se sont attachés à caractériser. À partir d'une grille d'analyse croisant deux dimensions, le degré de formalisation des pratiques, le lien entre gestion des compétences, stratégie et environnement, ils repèrent trois configurations types.

- La première est celle d'une gestion informelle des compétences individuelles, associée à une stratégie réactive. La petite entreprise, l'association ou l'agence de taille réduite ne disposent guère d'outils, ni de service RH. Mais un effectif réduit où la polycompétence est de mise et la proximité interpersonnelle y favorisent l'analyse et le suivi des compétences.

1. *Ibidem*.

2. Defélix C., Dubois M., Retour D., « La gestion des compétences en PME : configurations et modalités de pilotage », 10^e Congrès de l'AGRH, Lyon, sept. 1999, pp. 403-412.

- La deuxième est celle d'une gestion formalisée, entendue comme démarche initiée et outillée par le service des ressources humaines, dans le cadre d'une stratégie réactive.
- La troisième est celle d'une gestion formalisée, en lien avec une stratégie proactive. Elle est plus globale et irrigue le management, elle intègre la compétence dans des décisions d'organisation ou de stratégie.

2.2 Une typologie des pratiques de gestion des compétences

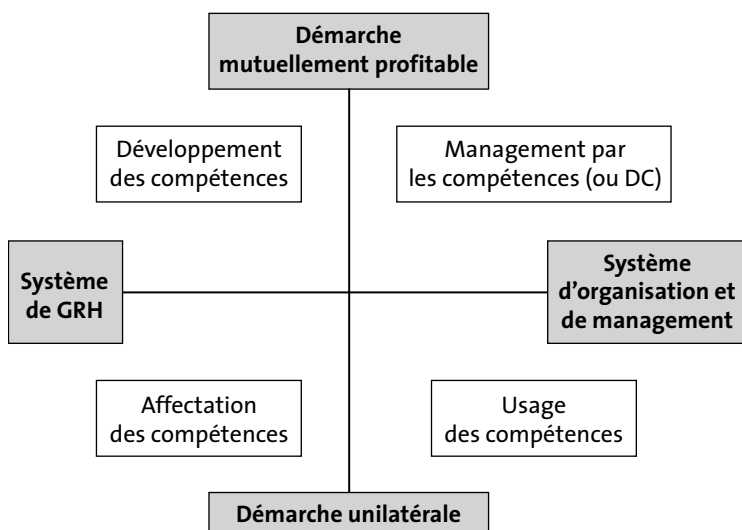
Au fur et à mesure du développement des pratiques de gestion fondées sur les compétences et celui de leur analyse par les chercheurs, des intitulés se sont multipliés pour identifier des formes types et hiérarchiser les pratiques. La diversification des intitulés (gestion des compétences, par les compétences, management des compétences, démarche compétence, logique compétence) traduit ainsi l'extension de l'incidence de la notion de compétence sur les pratiques de GRH. Va-t-elle jusqu'à déterminer la rémunération par exemple ? Jusqu'à intégrer les démarches stratégiques ou le management dans sa globalité ? Certes, on peut juger superflue ou inutilement encombrante cette multiplication des intitulés mais resituée dans le temps, elle permet d'appréhender l'évolution des pratiques et leur « maturité managériale¹ ».

Pour mettre de l'ordre dans cette phraséologie de la compétence, M. Parlier² a proposé une typologie qui permet d'identifier des formes différentes de gestion des compétences, selon leur degré d'inscription dans l'entreprise et selon les bénéfices recherchés. La gestion des compétences est-elle l'affaire des seuls services de RH ou est-elle intégrée au management de l'entreprise ? À qui profite-t-elle, à l'entreprise essentiellement ou à l'entreprise et aux salariés ? Cette typologie est la suivante.

Quatre types apparaissent, que l'auteur décline en partant du quadrant inférieur droit, allant dans le sens d'une efficience gestionnaire et d'une intégration croissantes dans le management des ressources de l'entreprise.

1. Defelix C., Dietrich A., Retour D., *op.cit.*

2. Parlier M., *Gérer les compétences en PME*, ANACT, sept. 2005.



Source : Parlier, ANACT, 2005.

Figure 2.1 — Typologie des modèles de gestion des compétences

La catégorie « usage des compétences » vise à renforcer l'implication des salariés dans le travail mais les perspectives d'évolution professionnelle et de reconnaissance sont réduites au minimum.

La catégorie « affectation des compétences » correspond à une forme technocratique de la gestion des compétences, utilisant la connaissance des compétences des salariés pour les répartir le mieux possible sur les tâches pour lesquelles ils semblent les mieux préparés. On la trouve par exemple dans les entreprises de travail temporaire, certains cabinets de conseil où la variété des produits exige des réaffectations fréquentes des ressources.

La catégorie « développement des compétences » vise principalement à valoriser les ressources disponibles. La formation y joue un rôle déterminant. Mais les questions de réorganisation du travail (autonomie, responsabilisation des équipes) et de management n'y sont pas traitées.

La catégorie « management par les compétences » correspond à ce qu'on désigne par « démarche compétence », une approche qui place l'entreprise dans une dynamique de développement, conjuguant

nouvelles formes d'organisation du travail et perspectives d'évolution professionnelle selon un principe « gagnant-gagnant ».

La littérature en gestion admet généralement que le management des (ou par les) compétences est la forme la plus aboutie d'une démarche qui ne se limite pas au cadre de la GRH mais intègre en amont la stratégie de l'entreprise et en aval le management des équipes. Cette approche articule étroitement gestion des compétences et performance, élargit le spectre des acteurs impliqués dans la gestion des compétences et proclame le partage de la fonction RH, en confiant un rôle majeur au manager de proximité et en renouvelant la figure du salarié. La compétence irrigue alors l'ensemble des actes du management au point de faire de l'entreprise elle-même un portefeuille de compétences.

La compétence se décline alors en trois grands niveaux (l'individu, l'équipe, l'organisation) correspondant à trois niveaux d'analyse (micro, méso, macro). Cette approche est très prisee, car elle définit à son tour un idéal à atteindre où les compétences individuelles nourrissent les compétences collectives qui à leur tour s'agrègent pour définir des compétences organisationnelles, parmi lesquelles l'entreprise identifie des compétences stratégiques, c'est-à-dire offrant un avantage concurrentiel. Dessinant un modèle cohérent et harmonieux de l'entreprise et de ses ressources, elle ignore le désordre, le conflit, les jeux de pouvoir et d'intérêt, les contradictions inhérentes aux organisations. Elle se prête aussi à une utilisation instrumentale. Le modèle instrumental, prisé outre-Atlantique et chez les consultants tend à faire de la gestion des compétences une solution « clé en main », qu'il suffit d'appliquer. Or, ce qui réussit dans un contexte donné, avec tels acteurs, ne fonctionne pas forcément dans un contexte différent. Cette approche a ouvert de nouveaux champs de recherche sur les spécificités de la compétence collective, sur les compétences stratégiques et plus largement sur les liens entre la GRH et la stratégie dont le chapitre 3 fera le point.

Au terme de cette section, il est possible, nous semble-t-il, de ne pas « jeter le bébé avec l'eau du bain ». Contester la thèse d'un modèle unique ne revient pas à réduire la gestion des compétences à un simple effet de mode. Certes, « la révolution des compétences avance lentement » comme le souligne D. Segrestin¹ et « les faits ne sont pas à la mesure des ambitions affichées ». Mais n'est-il pas nécessaire d'être ambitieux ? Et ces ambitions ne viennent-elles pas aussi de l'invocation

1. Segrestin D., *Les chantiers du manager*, Armand Colin, 2004, p. 120.

d'un modèle qui conduit à archétyper des réalités souvent plus confuses, plus diffuses que ne le laissent entendre les discours ? S'il faut une certaine dose d'utopie pour faire évoluer les choses, il est nécessaire de rester réaliste quant à leur possibilité de réalisation.

Section 2 **UNE MODÉLISATION À VISÉE COMPRÉHENSIVE**

Entre une approche instrumentale réduisant la gestion des compétences à l'application d'un mode d'emploi et une approche idéologique l'assimilant à un idéal type, nous avons proposé une modélisation visant à saisir ce qui fait l'unité d'un dispositif de gestion des compétences qui dans la pratique prend des formes variées¹. Cette modélisation se focalise moins sur l'instrumentation de la gestion des compétences que sur les interprétations et interactions qui favorisent la construction de compromis entre acteurs. Prenant acte des modèles relevant des précédents registres, elle vise à rendre compte des différents aspects de la gestion des compétences en tant que processus socio-économique. Dans cette perspective, la théorie de la régulation de J.-D. Reynaud² fournit un cadre intégrateur intéressant.

1 Présentation du modèle

Nous présentons succinctement ce modèle d'analyse. Celui-ci n'a aucune visée normative. Il obéit à une approche compréhensive, visant à donner au lecteur les moyens de percevoir toute la complexité d'une démarche de gestion des compétences à partir d'un schéma relativement simple.

1.1 La gestion des compétences : un compromis entre acteurs

La modélisation proposée part de l'hypothèse qu'au-delà d'une démarche type (l'observable défini en section 1), « la gestion des

1. Une première version en a été proposée dans Dietrich A., « La gestion des compétences : essai de modélisation », in Klarsfeld A., Oiry E. (coord.), *Gérer les compétences*, Vuibert, pp. 215-239.

2. Reynaud J.-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, 1993.

compétences est toujours le résultat de compromis : entre des acteurs, entre un système d'action et son environnement, entre des contraintes économiques et sociales, entre des systèmes technique et organisationnel, entre des connaissances et des situations de travail, entre des individus et leur motivation, entre des règles de gestion et d'organisation du travail »¹.

Il convient ensuite de regarder ce qui rend possible et acceptable ces compromis, c'est-à-dire ces arrangements entre un manager et son équipe, ces accords plus ou moins formalisés entre une direction et les représentants des salariés, entre une DRH et la ligne managériale. De fait, comme le souligne J.-D. Reynaud², « analyser une gestion, ce n'est pas la comparer, en excès ou en défaut, à une gestion idéale dont on connaîtrait les critères. C'est rendre explicite des objectifs et apprécier l'ajustement des moyens à ces fins ». Cette dimension de l'ajustement est omniprésente à tous les niveaux de la modélisation car elle souligne le travail réflexif incessant des hommes pour adapter l'entreprise à son environnement, pour adapter leurs services et leurs produits aux exigences des clients, pour adapter leurs conduites à leurs machines, à leurs collègues et à leurs interlocuteurs.

Dans cette approche, les faits de langage constituent un matériau d'analyse d'importance. Ils rendent compte des interprétations et des représentations des acteurs (de l'environnement, du travail, des compétences, du management, des outils de gestion proposés). Nous avons pu ainsi constater qu'au sein d'une même entreprise, les définitions de la compétence variaient d'un interlocuteur à un autre, en fonction de la position occupée. Pour le directeur de l'usine, la compétence désignait la capacité à prendre des décisions, pour le responsable de production, elle signifiait le professionnalisme, pour les encadrants de proximité, elle renvoyait à l'autonomie, pour les opérateurs les plus qualifiés, au savoir-faire de l'artisan et pour les opérateurs de moindre niveau, elle désignait tout simplement faire son travail correctement. Une telle polysémie a pu être source de confusion car l'exigence exprimée n'est pas la même pour tous ; mais elle peut être aussi fructueuse : elle a permis de souligner des degrés d'appréhension de la compétence incitant les individus à s'approprier les attentes des uns et des autres, à comprendre pourquoi elles sont différentes et à définir des paliers de progression pour les opérateurs. Il faut d'abord acquérir de l'autonomie

1. Dietrich A., *op.cit.*

2. Reynaud J.-D., *op.cit.*, p. 289.

et de la confiance en soi pour prendre des décisions là où l'organisation a confiné les opérateurs dans des tâches manuelles répétitives et peu responsabilisantes.

Les faits de langage permettent ainsi de suivre les accords ou les divergences entre acteurs, leurs controverses. Ceci nous a permis d'identifier des rationalités différentes et d'interroger les logiques d'action à l'œuvre dans la conduite d'un changement fondé sur la mobilisation de la notion de compétence. Nous sommes donc partis des acteurs et de leurs problématiques et avons regardé leur production au vu des finalités poursuivies. Une schématisation en niveaux nous est alors apparue possible et pertinente. Nous la présentons ci-dessous.

1.2 Un modèle en trois niveaux

Nous identifions trois niveaux d'intervention dans le processus de gestion des compétences. Chacun d'eux mobilise des acteurs clés, c'est-à-dire des acteurs engagés dans la démarche, qu'ils le veuillent ou non ; ces acteurs occupent en effet des fonctions qui leur donnent un rôle à jouer dans l'organisation. Si la démarche compétence est souvent pilotée par la direction des ressources humaines, elle implique nécessairement la ligne managériale, que celle-ci adhère ou non au projet. Mais l'une et l'autre ont de fait, de par leur position des finalités et des rationalités différentes. Le tableau suivant en offre une représentation simplifiée.

Tableau 2.1 — Les trois niveaux de la gestion des compétences

	Acteurs	Processus	Finalité	Production
1 ^{er} niveau	Direction DRH	Rationalisation	Modélisation, Formalisation de l'action organisée	Argumentaire managérial Outils de gestion RH (référentiels, procédures d'évaluation) Règles salariales, classifications
2 ^e niveau	Management intermédiaire	Interactivité négociation	Coopération Confiance	Dispositifs et règles d'action Appréciation des salariés
3 ^e niveau	Équipes de travail	Expérimentation Heuristique	Professionalité	Savoir-faire, compétences en acte

Source : A. Dietrich, 2005.

Le **premier niveau** s'intéresse à la « logique compétence » en tant que philosophie gestionnaire, mise en œuvre et traduite dans un dispositif de gestion. Celui est initié par la direction des ressources humaines, en vue de servir les stratégies d'adaptation de l'entreprise à son environnement. Ses finalités sont avant tout économiques et visent à accroître la performance de l'entreprise. De ce point de vue, la démarche compétence contribue à la rationalisation du fonctionnement de l'entreprise. La production de la DRH sous couvert de la direction est de deux ordres :

- rhétorique au sens où elle produit les argumentaires nécessaires à la légitimation des changements à conduire ;
- instrumentale au sens où elle construit les outils de l'optimisation des ressources humaines.

Le **second niveau** concerne la concrétisation des objectifs assignés par la direction dans les situations organisationnelles et leur inscription dans la durée ; il met aux prises encadrants et équipes de travail dans la définition de nouvelles règles d'organisation, autour notamment de la redistribution des connaissances et des tâches. Les situations d'interaction avec leurs enjeux relationnels et managériaux passent sur le devant de la scène, avec pour finalité de nouvelles formes de coopération. Le collectif de travail fait ici un retour en force.

Le **troisième niveau** concerne les faits de compétences eux-mêmes et leurs conditions d'émergence. Il s'intéresse aux individus et aux déterminants de leurs comportements, aux relations qu'ils entretiennent avec leur travail et les collectifs auxquels ils appartiennent.

Réunir ces trois niveaux dans un même cadre d'analyse permet de rendre compte de leurs interactions : en termes de complémentarités, de tensions mais aussi d'influences mutuelles. Ceci permet d'appréhender leurs cohérences et incohérences. Un projet de gestion des compétences se cantonnant au premier niveau reste purement instrumental et n'irrigue guère les dimensions organisationnelles et les situations de travail qui peuvent demeurer inchangées. Pour atteindre ses objectifs, il doit être relayé au deuxième niveau par un apprentissage collectif, réunissant encadrants et salariés dans la construction d'accords sur la distribution des rôles et des savoirs. Le troisième niveau, celui de la mise en acte des compétences, vérifie la pertinence des nouvelles règles d'action et de coopération précédemment négociées, au regard des implications des acteurs eux-mêmes. Les compétences individuelles

doivent nourrir le collectif de travail et se développer au contact du travail collectif. Elles doivent répondre aux attentes de la direction.

Ce modèle met moins l'accent sur les outils en tant que tels que sur les processus de régulation en jeu dans une démarche de ce type. Le terme de régulation a deux significations :

- l'action de production des règles ;
- le fait de maintenir des équilibres.



Repères

Une théorie de la régulation sociale

Dépassant l'opposition entre règles formelles et règles informelles qui avait été introduite par l'école des Relations Humaines, J. D. Reynaud approfondit les relations entre le conflit, la négociation et la règle pour définir une théorie de la régulation sociale. Il désigne par régulation l'ensemble des processus de création, de transformation et de suppression des règles qui encadrent l'action collective. Ces règles sont multiples et proviennent de sources différentes. Il en identifie trois :

- **la régulation de contrôle** émane « d'en haut », de la hiérarchie ; elle se traduit par des règles formelles s'imposant aux membres de l'entreprise ; ces règles de contrôle visent ont pour but d'aligner les conduites et les pratiques. Elles ne sont pas pour autant toujours écrites : elles intègrent des obligations implicites : que les salariés fassent telle ou telle chose ;
- **la régulation autonome** émane « d'en bas », des salariés qui dans le travail produisent des règles informelles qui traduisent des formes d'ajustements mutuels. Elles peuvent compenser le déficit des règles officielles, souvent incomplètes, parfois incohérentes. Elles donnent lieu à des arrangements entre acteurs pour atteindre les objectifs fixés et permettent aux salariés de s'accommoder des règles d'en haut. Elles prennent la forme concrète de « solutions d'organisation » pour sortir la production en temps et heure, satisfaire le client. Ces règles sont le plus souvent informelles ;
- **la régulation conjointe** est comme son nom l'indique, celle qui résulte de la confrontation puis d'un accord entre les deux formes de régulation précédentes, entre la hiérarchie et ses collaborateurs. Elle produit des compromis, plus ou moins formalisés.

Ces deux sens sont présents en GRH quand il s'agit de renouveler des règles chargées d'encadrer le travail et sa gestion et quand il s'agit

de définir des compromis entre acteurs aux intérêts divergents. Nous nous référons ici à l'usage qu'en fait J. D Reynaud¹ dans son analyse de l'action collective.

Dans une démarche compétence, en quoi les règles en vigueur sont-elles transformées, supplantées par d'autres ? Comment se construisent de nouvelles règles ? Quelle est leur légitimité, leur recevabilité ? Ces règles portent sur de multiples objets :

- les pratiques de GRH : formation, rémunération, progression, appréciation, re-cotation des emplois... ;
- l'organisation du travail, la distribution des responsabilités, la définition des modalités de l'autonomie et du contrôle ;
- les façons de faire, les procédures et procédés de travail ;
- les modalités de management, entre injonctions, prescriptions et délibérations...

J. D. Reynaud définit ainsi la règle de manière très générale comme un « principe organisateur », « un guide d'action, un étalon qui permet de porter un jugement, un modèle qui oriente l'action »².

2 Pour une approche pluridimensionnelle de la gestion des compétences

Nous présentons plus avant chacun des niveaux identifiés, afin de rendre compte de leur logique d'action mais aussi de leurs interactions avec les autres niveaux. Il importe en effet de rappeler que le but de cette modélisation est de favoriser une approche pluridimensionnelle de la gestion des compétences permettant de saisir en quoi elle est un processus interactif entre différents niveaux d'action, en quoi une action collective, profitable à l'entreprise et à ses membres, est possible. Cette présentation séquentielle et analytique ne doit pas occulter leur nécessaire complémentarité et leur imbrication. Si les démarches compétence sont des démarches « descendantes » impulsées « d'en haut », elles s'attachent à impliquer l'ensemble des personnels dans l'analyse du travail ou la construction du référentiel de compétences par exemple, selon une approche participative. Elles ne partent néanmoins jamais « d'en bas » ! Mais les salariés et leurs représentants peuvent contester la démarche, les outils et obliger la direction à revoir son projet. Ils peuvent aussi ne

1. Reynaud J.-D., *op. cit.*

2. Reynaud J.-D., *op. cit.*, p. IV.

rien faire, ne rien changer à leurs habitudes de travail et sans s'y opposer formellement, faire en sorte que le projet tourne court ! Enfin des managers responsables de services ou de sites peuvent contester la pertinence des outils réalisés par la DRH et produire leurs propres référentiels par exemple, afin de les adapter à leurs spécificités de terrain. Les allers et retours sont donc multiples et méritent d'être multipliés si l'on veut que la démarche aboutisse et atteigne ses objectifs.

2.1 La gestion des compétences comme pratique managériale

Appréhender la gestion des compétences comme une pratique managériale, c'est mettre l'accent sur les décisions de gestion concernant le fonctionnement interne l'entreprise et visant bien sûr à l'améliorer. Diverses exigences (réduction des coûts, des délais, respect des normes de qualité, flexibilité organisationnelle), accrues par l'instabilité du marché, une concurrence de plus en plus vive, un renouvellement de plus en plus rapide des produits, incitent à revoir les modes d'organisation et à diagnostiquer l'état des ressources de l'entreprise. La compétence est pour le gestionnaire le concept qui permet de repenser les termes de l'action collective pour mettre les ressources de l'entreprise en congruence avec les exigences de son environnement. Ce concept ne doit pas être considéré isolément. Il participe fondamentalement d'un ensemble de concepts, comme la performance, la qualité, le service, qui constitue une « philosophie gestionnaire », et ainsi « désigne les objets et les objectifs formant les cibles d'une rationalisation »¹. On entend par rationalisation toute action qui vise à rendre l'organisation plus efficace. Les ressources humaines constituent un champ de rationalisation dans la mesure où :

- développer la polyvalence favorise la flexibilité ;
- faire de l'autonomie et de la responsabilité, des principes organisationnels rapproche la décision des lieux de production ou de service au client, favorise l'initiative et la réactivité, améliore la chaîne de valeur, en réduisant les coûts de coordination ;
- la connaissance et la production de connaissances sont désormais reconnues comme des avantages concurrentiels.

De telles ressources requièrent d'être gérées, notamment dans des organisations tayloriennes qui ont tout fait pour annihiler ces

1. Hatchuel A., Weil B., *L'expert et le système*, Economica, 1992, p. 124.

composants du capital humain ou pour faire face à la dématérialisation du travail qui requiert des raisonnements cognitifs davantage qu'une agilité sensori-motrice. Il existe donc des exigences nouvelles, liées aux marchés et d'autres liées à la transformation des modes de production et des technologies. Gérer les compétences, c'est donc à la fois :

- agir sur les individus en développant leurs capacités, par des pratiques relevant de la GRH, et par des pratiques relevant d'une meilleure organisation du travail ;
- transformer les situations de travail en opportunités d'apprentissage, de partage et d'échanges de connaissances, de production de connaissances ;
- faire en sorte que les compétences individuelles contribuent à une compétence collective ;
- définir en amont les termes de la performance et d'une compétitivité accrue ;
- se donner les moyens de les atteindre ;
- savoir reconnaître dans les savoir-faire de l'entreprise, ceux qui constituent une ressource stratégique.

Il s'agit donc bien de repenser le fonctionnement organisationnel à partir de ses ressources présentes et de le projeter dans un avenir proche. Une telle responsabilité relève de la direction.

Dans cette perspective, la gestion des compétences revêt une dimension idéologique : elle doit assurer la diffusion de nouvelles valeurs, d'une nouvelle conception de l'organisation et de l'homme au travail et contribuer à son assimilation par l'ensemble du personnel. Si les entreprises ont conscience de « devoir changer les mentalités », elles méconnaissent bien souvent le temps nécessaire à un tel apprentissage. Et cela d'autant plus que la logique compétence s'accompagne souvent d'une intensification du travail, d'une pression accrue sur les individus et d'une prise de risque également accrue. L'instrumentation de gestion contribue à cet apprentissage : les outils mis en place (référentiels, cartographies, emplois recomposés) sont autant de cadres et de repères pour l'action, de normes contraignantes qui conduisent les salariés à assimiler les règles nouvelles (de rémunération, de formation, de promotion, etc.).

Le tableau suivant récapitule les termes de l'action de ce premier niveau d'appréhension de la gestion des compétences.

Tableau 2.2 — Le premier niveau de la gestion des compétences

Finalités	Démarches	Produits
Régulation de contrôle	Diagnostic de l'existant/ Anticipation	Projet stratégique d'entreprise
Rationaliser l'organisation sur la base de l'interpré- tation que fait l'entreprise de ses environnements externe et interne	Représentation de l'entreprise et de son organisation : l'entreprise comme compétence(s)	Cadre général en matière de flexibilité et réactivité de l'entreprise, répondant aux exigences du client
Mise en place de repères et de cadres pour l'action	Définition de conventions en termes d'attentes de rôle et de comportements	Formalisation de cartogra- phies d'emplois, référentiels de compétences, normes qualité
Adapter les pratiques de GRH aux finalités poursuivies	Mettre en place un suivi individualisé des salariés	Modalités de rémunération, formation, carrières

Source : A. Dietrich, 2005.

**Exemple — Le projet de développement des compétences
et d'individualisation des rémunérations de deux usines verrières**

Ce projet, proposé par la responsable de formation du groupe et porté par les responsables des ressources humaines des usines, constitue une réponse de la direction à une grève des salariés revendiquant une augmentation des salaires. Les salariés des usines de transformation du verre (fabrication de pare-brise et de vitres latérales pour l'industrie automobile) demandaient leur alignement sur ceux de l'usine de fabrication du verre, largement plus élevés, pour un certain nombre de raisons, liées notamment à l'histoire de l'entreprise. Pour répondre à la revendication salariale dans un contexte de réduction des coûts imposés par les constructeurs automobile, ce projet propose une augmentation de salaire individuelle en échange d'une augmentation de compétences. Il vise en cela à rompre avec la logique de régulation en vigueur consistant à régler le conflit social par une augmentation générale sans contrepartie. Cette augmentation se répercutant sur les embauches à venir conduisait à une augmentation de la masse salariale que la direction voulait juguler. Favoriser des augmentations individuelles sur la base d'une évaluation des compétences permettait de limiter le coût de personnel tout en renouvelant les exigences à l'égard des salariés.

Saisissant la revendication salariale comme une opportunité de changer un certain nombre de règles d'organisation, ce projet a en effet permis

de traiter d'autres problèmes spécifiques à chacune des usines, confrontées à des exigences croissantes de qualité, de réactivité et d'innovation de produits de la part des constructeurs automobiles (manque de flexibilité, mobilité difficile, autonomie insuffisante des opérateurs, problèmes de qualité). À l'issue d'un diagnostic organisationnel, les emplois ont été redéfinis, repesés dans le cadre d'une grille de progression salariale et des pistes d'enrichissement ont été définies pour chaque emploi afin de développer la polyvalence et l'autonomie et favoriser la mobilité nécessaire aux contraintes de flexibilité. Ces pistes d'enrichissement donnent lieu à des augmentations prédéfinies dans des conditions elles aussi prédéfinies quand elles sont favorablement évaluées.

2.2 La gestion des compétences comme support d'un apprentissage collectif

Ce souci de rationaliser l'organisation relève d'un argumentaire managérial aujourd'hui largement diffusé dans les organisations, dans les milieux universitaires, voire dans les médias. Mais cet argumentaire ne préjuge aucunement de la faisabilité, ni des difficultés à conduire les changements visés.

D'une part, les capacités attendues des salariés ne s'acquièrent pas si aisément surtout quand elles vont à l'encontre des routines de travail, des mentalités attachées aux reconnaissances collectives et des identités fondées sur des traditions de métier. De plus, quand des salariés peu qualifiés ont vécu des situations de travail déqualifiantes, le fossé à franchir est encore plus grand : on ne passe pas sans difficulté d'un travail répétitif, fondé sur une habileté gestuelle, à une activité cognitive visant par exemple à définir le paramétrage de données informatisées, comme dans l'usine de fabrication de pare-brise. Enfin, le travail posté n'a guère favorisé la coopération, ni la connaissance du processus de production dans son ensemble, ni celle des enjeux de l'entreprise. Méconnaître le poids du passé, des construits existants sur les capacités d'action des salariés conduit à bien des déboires et à des formes de désengagement des collaborateurs. Car, c'est dénier leurs savoirs et savoir-faire et c'est passer à côté des conditions dans lesquelles un apprentissage peut s'enraciner.

D'autre part, les réorganisations visées remettent souvent en cause les prérogatives associées à tel ou tel service : elles redistribuent les

responsabilités et les savoirs, faisant ainsi l'impasse sur les pouvoirs qui y sont attachés et les résistances qui en découlent. Pourquoi des salariés partageraient-ils un savoir-faire qui jusqu'à présent leur a permis de préserver leur emploi, voire de bénéficier d'avantages salariaux ? Ces résistances reposent la question de l'intérêt que les acteurs peuvent trouver au changement et ces intérêts se négocient, au sein même de l'atelier ou d'une équipe recomposée.

Exemple — Les difficultés de mise en œuvre des projets de développement des compétences

Les difficultés ont été nombreuses et variables dans les deux usines. Nous n'en évoquerons que quelques-unes. L'une des usines a adopté une démarche très descendante, n'impliquant pas les salariés dans la redéfinition des emplois et désavouant les encadrants de proximité en ne validant pas leurs évaluations des opérateurs. Elle a ainsi provoqué un désengagement général. Salariés et syndicats ont vu un « marché de dupes » dans le système des pistes d'enrichissement. Là où remplacer un opérateur sur un poste mieux rémunéré assurait la rémunération du poste pour le temps du remplacement, la piste d'enrichissement correspondante offre une somme forfaitaire inférieure et constitue une obligation intégrée au poste de niveau inférieur. La piste « polyvalence » suppose pour être acquise, une rotation sur trois postes, sur une durée donnée, rarement garantie dans les faits. Des opérateurs polyvalents et expérimentés se sont alors « arrangés » pour ne plus bouger de leur affectation de poste ! Par ailleurs, les postes d'opérateurs ont été rangés en trois niveaux (opérateur niveau 1, 2, 3), occultant ainsi les spécificités de chaque poste. Les opérateurs y ont vu une négation de leurs compétences et de leur identité de métier.

La légitimité des pistes a également été mise en cause car elles n'ont pas été définies à partir d'une analyse sérieuse et partagée du travail. Certaines se sont révélées inappropriées, inapplicables, d'autres très mal évaluées quant à leur faisabilité ou leur niveau de compétence. Elles ont fait miroiter des progressions de carrière peu réalistes. C'est donc le réalisme du projet qui a été mis en cause assez rapidement par l'ensemble des acteurs.

Enfin, la volonté de transférer aux opérateurs de production une partie des activités et des savoirs de la maintenance a suscité une forte résistance dans les deux usines, accompagnée de débrayages successifs. La redistribution des savoirs entre production et maintenance s'est avérée difficile et sans implication des acteurs concernés n'a fait qu'envenimer le climat de travail. La démarche plus participative et négociée de

l'autre usine a permis d'appréhender cette question et d'analyser en situation les implications d'une délégation de la « maintenance de premier niveau ». Des groupes de travail ont réfléchi à la nature des tâches à déléguer et des savoirs à transférer en vue de parvenir à un accord sur le partage des responsabilités et des pouvoirs.

C'est ici qu'intervient le deuxième niveau du modèle, celui de la traduction opératoire du projet. Il a pour cadre le travail, autrement dit l'atelier ou le service et met aux prises l'encadrement et les équipes de travail. C'est dans ce cadre que sont mis à l'épreuve la conduite du changement, le réalisme des changements attendus, le management des compétences, la pertinence des intitulés de compétences, les outils proposés par la DRH. Cette mise à l'épreuve est toujours risquée quand elle ne s'accompagne pas d'acquisitions nouvelles en termes de savoir, d'intérêt au travail, ou de formes de reconnaissance.

Lieu de la mise à l'épreuve, ce deuxième niveau est aussi celui de l'apprentissage : de nouvelles formes d'organisation du travail, de nouvelles formes d'interaction au sein d'une équipe ou entre équipes quand le travail collaboratif devient une nécessité, de nouvelles formes de professionnalisme. Les managers de proximité qui maîtrisent l'activité et connaissent leurs équipes savent implicitement qu'« on n'est capable d'apercevoir que les problèmes que l'on sait traiter, et l'on ne sait traiter que les problèmes qui sont traitables dans le cadre des jeux organisés anciens qui sont en accord avec la capacité relationnelle et la capacité intellectuelle développées par et pour ces jeux »¹. Pour sortir de cette impasse, il est alors nécessaire que de nouvelles capacités collectives émergent du processus au travers duquel se construit, s'approprie et s'évalue le changement conduit.

Les démarches de gestion des compétences tendent à oublier qu'elles remettent en cause des identités de métier et l'individualisation qu'elles préconisent va parfois à l'encontre de nouvelles formes d'identité professionnelle. Le rapport entre les niveaux 1 et 2 n'est donc pas de simple application. Il revient aux managers et à leurs équipes de créer les conditions de cet apprentissage :

- en favorisant une représentation commune des enjeux et intérêts du changement : pour cela il est nécessaire de confronter les interprétations des différents acteurs face aux situations de travail et à leurs problèmes ;

1. Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système*, Seuil, 1977, p. 342.

- en mettant les règles à l'épreuve, afin de mesurer collectivement leur pertinence ;
- en facilitant les situations d'expérimentation : pour cela, il est nécessaire de laisser des zones d'autonomie, d'autoriser les essais et les erreurs, d'en tirer les leçons en privilégiant les échanges autour des problèmes rencontrés et des solutions mises en œuvre afin d'adopter collectivement une modalité d'action.

Les situations de travail ne sont pas formatrices en soi, il faut les rendre qualifiantes, c'est sans doute le meilleur moyen de développer les compétences. Celles-ci sont liées à l'autonomie et aux marges de manœuvre que chacun s'alloue et investit quand il trouve du sens à son travail. Là encore les managers ont un rôle majeur à jouer. Il faut se méfier des injonctions contradictoires : appeler à la responsabilisation et pénaliser l'initiative ou la décision prise. Autonomie et contrôle doivent être définis de concert, au sein même de l'atelier ou du service.

Enfin, préconiser un management des compétences ne doit pas entraver le management des équipes par les managers, sinon c'est placer ces derniers à leur tour dans une situation paradoxale. Force est de constater que cet écueil est malheureusement récurrent ! Le tableau suivant retrace l'ensemble des missions dévolues aux managers intermédiaires.

Tableau 2.3 — Le deuxième niveau de la gestion des compétences

Finalités	Démarches	Produits
Régulation conjointe	Démarche participative, Interactions fortes	Apprentissage de nouvelles valeurs, de nouvelles règles
Définir des modes de coopération et de distribution des rôles dans le travail concret Gérer l'articulation entre travail prescrit et travail réel	Identifier les enjeux des connaissances et de l'action afin de produire des arrangements et compromis	Reconnaître que chacun est détenteur et producteur de connaissances Favoriser la confiance et la coopération Faire émerger de nouvelles identités professionnelles
Résoudre les conflits, favoriser l'apprentissage	Comprendre les résistances des acteurs	Définir des zones d'autonomie Impulser une logique d'expérimentation

Source : A. Dietrich, 2005.

2.3 La compétence comme conduite régulatrice

Nous abordons maintenant le troisième niveau du modèle, celui des individus auxquels s'adressent prioritairement les démarches compétence. Les considérer comme un niveau à part entière, c'est admettre qu'ils constituent des ressources nécessaires à la performance de l'entreprise et aborder la compétence comme une conduite régulatrice, c'est préciser en quoi ils constituent des ressources, en quoi ils jouent un rôle actif dans la performance de l'entreprise. Même si les emplois sont redéfinis et enrichis, la contribution du salarié à l'action productive va toujours au-delà de sa fiche de poste ou du travail prescrit, et cela d'autant plus aujourd'hui que « la rationalisation vise à gérer l'informel mais pas à le supprimer¹ ». À ce titre, elle confie au salarié la gestion d'un certain nombre d'incertitudes, d'aléas ou d'imprévus. Cette conception de la rationalisation fait de l'incertitude une caractéristique des espaces de travail et reconnaît qu'il est impossible de définir et de prescrire le travail de manière exhaustive. On attend donc des salariés qu'ils soient des sujets agissant et connaissant, c'est-à-dire qu'ils mobilisent dans une action finalisée, des stratégies cognitives. Ceci explique que l'autonomie et la responsabilité soient aussi valorisées aujourd'hui. Mais celles-ci ne peuvent se prescrire : elles exigent un engagement de l'individu, dans un cadre plus ou moins contraint dont il lui faut s'accommoder.

Dans un environnement en évolution permanente, marqué par la dématérialisation du travail et le développement des activités de service, où la concurrence et l'instabilité des marchés accroissent sans cesse les exigences de réactivité et de flexibilité, les rythmes de travail s'intensifient et les attentes des entreprises à l'égard des salariés se démultiplient, contraignant ces derniers à un investissement énergétique important. Cet investissement est à la fois cognitif et affectif. La résolution de problèmes en temps réel, qu'il s'agisse de machines, de produits ou de relations avec le client, demande des adaptations permanentes des comportements, des savoirs et des savoir-faire et des prises de décision exigeant maîtrise de soi et interprétation rapide des données de la situation, en cas de risque ou de conflit. Génératrices de stress, de telles situations confrontent l'individu à ses limites et peuvent le mettre en difficulté. Il se peut qu'il se sente dépassé par les événements, faute d'un encadrement adapté des tâches et des situations ; il arrive aussi

1. De Terssac G., Dubois P. (dir.), *Les nouvelles rationalisations de la production*, Cepa-duès, 1992, p. XXIII.

que les exigences de l'entreprise n'aient plus de sens pour lui ou entrent en contradiction avec le système de valeur en vigueur.

Exemple — Conduite régulatrice et sens au travail

Considérer le « patient » comme un « client » est une approche qui entre en conflit dans bien des cas avec la logique de soin et d'assistance au malade, voire d'égalité de traitement des patients en milieu hospitalier. Les personnels soignants rechignent souvent à cette substitution de terme mais se soumettent néanmoins aux exigences de « service au client » quand elles vont dans le sens d'une relation améliorée avec la famille. Il n'en reste pas moins que c'est sur eux que repose au quotidien la charge d'assurer des soins conformes à la conception qu'ils ont de leur rôle dans un cadre budgétaire réduit et contraint qui pèse lourdement sur leurs conditions de travail. Il leur revient donc de concilier des logiques différentes, parfois contradictoires, qui les amènent à repenser leurs interventions. De même l'ergonomie a montré qu'au-delà des apparences, les « seniors » ne sont pas moins performants que les jeunes. Mais du fait de leur expérience, les personnels plus âgés ont des stratégies d'action fondées sur une anticipation des risques, des charges, des difficultés potentielles, qui leur permet d'adapter leurs façons de faire et ainsi d'économiser leur énergie, de réduire la fatigue physique ou nerveuse et de regagner en précision ou en efficacité le temps qu'ils pourraient avoir perdu.

Les raisons de voir dans la compétence une conduite régulatrice sont multiples. C'est tout d'abord enraciner la construction des compétences dans le travail et surtout dans l'interaction entre un sujet connaissant et un environnement de travail. Ainsi faut-il réfléchir à la relation possible entre une procédure et celui qui la définit, son appropriation par son utilisateur et la mesure de son efficacité ou de sa pertinence par ce même utilisateur. Cette procédure permet-elle d'obéir aux consignes, d'atteindre les objectifs fixés par la direction, se maîtrise-t-elle rapidement, est-elle adaptable ? Par le biais de cette procédure, quelle relation se crée-t-il entre son concepteur et son utilisateur ? Peuvent-ils se mettre d'accord sur une même vision de la compétence ? Il suffit de commencer à questionner la validité de la procédure, qu'on juge souvent comme allant de soi et dont on oublie le caractère construit, pour voir que le travail requiert en permanence une conduite d'adaptation et une interprétation des informations devant être intégrées à l'action ainsi que des événements se produisant à l'occasion du travail.

J. Piaget¹ montre que toute conduite est une adaptation qui se structure au travers de deux processus concomitants : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation désigne l'action du sujet sur les objets environnements, l'accommodation celle du milieu sur le sujet. La conduite d'une activité passe ainsi par une succession d'ajustements, en lien immédiat avec l'engagement de l'individu dans une situation. La compétence a donc aussi à voir avec cet engagement de l'individu et c'est ce qui fait que ni l'autonomie, ni la responsabilisation ne peuvent être prescrites, elles relèvent de la volonté du sujet et de sa capacité à expérimenter ses limites, à analyser la situation et à raisonner sur le savoir et l'expérience acquise.

Là encore l'analyse de l'activité en ergonomie révèle l'importance de ce travail d'interprétation et met en évidence la diversité des attitudes compensatoires adoptées par l'individu pour réguler la variabilité des situations. Analyser la compétence comme une conduite régulatrice met alors l'accent sur la capacité du sujet à pallier les insuffisances de l'organisation du travail et à produire des « solutions » permettant de faire face aux multiples aléas qui entravent le travail au quotidien. Cette capacité en fait un acteur de la régulation autonome, c'est-à-dire au sens étymologique du mot « autonomie », un acteur participant à la définition des règles auxquelles il se soumet librement. La règle devient ainsi un élément dynamique de l'appropriation ou de la structuration de la connaissance. Jouer avec les espaces de liberté offerts par les règles, négocier les règles avec l'encadrement sont autant de conduites « compétentes » qui reconnaissent à l'individu un statut d'acteur « politique ». Engagés dans des conflits de pouvoir et des jeux d'intérêt où ils déploient des stratégies pour vendre et développer leurs compétences, saisir des opportunités pour poursuivre un projet personnel, les salariés peuvent endosser plus aisément ce rôle de salarié-acteur de son développement qu'invoquent les responsables des ressources humaines.

Enfin, dans ce cadre, le travail n'est jamais totalement contraint, il l'est d'autant moins qu'il est perçu comme porteur de sens pour l'individu, c'est-à-dire vecteur d'une identité professionnelle et d'une utilité sociale.

Partir de l'activité régulatrice des individus permet donc de recadrer fortement la conception de la compétence et son développement. Dans cette perspective, priorité est donnée aux situations de travail et

1. Piaget J., *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1967.

à leur influence sur le travailleur plutôt qu'aux caractéristiques individuelles. Il convient alors de favoriser les situations apprenantes ou qualifiantes, celles qui permettent aux salariés de tester leurs connaissances, d'en construire de nouvelles. Il est aussi possible de revenir sur l'autonomie et la responsabilité pour les considérer non pas comme des capacités individuelles mais comme des conditions d'organisation favorisant l'apprentissage, autorisant les essais et les erreurs, développant une capacité de réflexion sur soi-même et son action. Les compétences attendues par l'organisation peuvent alors se développer. Mais il convient aussi en amont, au niveau 1, de reconnaître et de légitimer l'activité régulatrice de l'individu comme une composante nécessaire au fonctionnement organisationnel, sinon le discours sur les compétences risque de rester incantatoire. Le tableau suivant présente le troisième niveau de la gestion des compétences.

Tableau 2.4 — Le troisième niveau de la gestion des compétences

Finalités	Démarches	Produits
Régulation autonome	Démarche heuristique	Production de connaissances expérientielles et de capacités d'interprétation
Adaptation aux exigences des situations de travail	Des processus d'assimilation et d'accommodation	Résolution de problèmes, maîtrise des procédures et modes opératoires
Gestion de l'incertitude et innovation	Logique d'expérimentation individuelle et collective	Construction d'un espace d'autonomie

Source : A. Dietrich, 2005.

Nous avons présenté chacun des trois niveaux identifiés, en soulignant leurs spécificités, celles qui relèvent de leur logique d'action au sein d'une organisation, celles qui découlent de leur positionnement au sein de la démarche compétence. Les réunir dans le cadre intégrateur de la théorie de la régulation de J. D. Reynaud permet de mettre en évidence à la fois :

- les synergies possibles et les conditions de réussite d'une démarche compétence visant à favoriser conjointement les intérêts de l'entreprise et ceux des salariés ;
- les champs de tension, les divergences d'intérêts et les risques latents de conflit entre les acteurs de ces trois niveaux, ainsi que les facteurs d'échec.

Exemple — Le devenir des projets de développement des compétences dans les usines verrières

Si l'on reprend notre exemple, l'approche technocratique et descendante de l'une des usines a débouché sur un échec cuisant. Le manque de réalisme du projet fondé sur l'absence de prise en compte des intérêts des salariés, l'absence d'analyse du travail, de ses difficultés et spécificités, la non prise en compte des ressources et des capacités réelles des salariés en a fait une démarche purement instrumentale. Un accident de travail causé par la fausse manœuvre d'un jeune inexpérimenté a déclenché un second conflit social, très dur celui-là, au point que le directeur et la DRH ont été déplacés.

La démarche participative et négociée de l'autre usine a été émaillée de conflits plus durs mais a révélé un engagement important de l'ensemble des acteurs. Elle a favorisé une inscription plus forte dans le réel du travail et permis un apprentissage collectif tant du côté de l'encadrement que du côté des opérateurs. Confronter leurs points de vue, leurs connaissances et leurs finalités d'action a permis la construction de représentations communes ou la compréhension des logiques d'action des uns et des autres en vue d'une action commune.

Section 3

TENSIONS ET PARADOXES DU MANAGEMENT DES COMPÉTENCES

Cette analyse en trois niveaux permet également d'intégrer un certain nombre de tensions qui traversent la gestion du travail et des organisations et qu'exacerbe indéniablement la gestion des compétences. Plus l'analyse des compétences s'éloigne des situations de travail (niveaux 2 et 3 réunis), plus elle devient normative et normalisante et tend à cacher les dilemmes, les incertitudes et les contradictions qui jalonnent les pratiques de gestion.

Le conflit est au cœur de la vie des entreprises, il est l'expression de la diversité des intérêts, des prétentions et des perspectives : « aucune harmonie n'assure que, dans une entreprise, une administration ou plus généralement dans une organisation, les intentions et les intérêts des différents participants coïncident¹ ». Les finalités des différents acteurs (direction générale, DRH, hiérarchie, salariés) ne sont pas forcément partagées et le gestionnaire doit faire face à ces antagonismes

1. Reynaud J.-D., *Sociologie des conflits de travail*, PUF, 1982.

et contradictions. Car l'entreprise ne peut pas se passer de responsables chargés du pilotage de la performance ou de la conduite du changement avec les décisions afférentes.

Alors du point de vue de l'action, nier l'existence de ces contradictions peut conduire à un « consensus mou », valorisant pour personne et peu pertinent en termes de résultat. Mettre à jour ces contradictions peut au contraire être une voie pour réguler un conflit ou construire un compromis acceptable. Nous évoquons dans cette troisième section deux tensions majeures que rencontre la gestion des compétences, et une contradiction forte liée à la survivance et à l'exacerbation de la segmentation des pratiques.

1 La tension entre contrôle et autonomie

La tension entre contrôle et autonomie constitue l'une des tensions inhérentes au fonctionnement des organisations. Elle est au cœur des démarches compétence, ainsi qu'on l'a souligné précédemment. Celles-ci visent en effet explicitement à développer l'autonomie des salariés, à favoriser leur initiative et leur créativité afin qu'ils soient en mesure de prendre les décisions répondant aux enjeux ou aux problèmes des situations qu'ils ont à gérer. Ces capacités attendues par les directions (niveau 1) supposent des organisations repensées au niveau 2 et avec ses acteurs. Mais les démarches compétence s'inscrivent aussi souvent dans des processus de certification qui les conduisent à favoriser l'interiorisation des modes de contrôle (qualité, sécurité par exemple) et la normalisation des comportements, imposant de façon parfois étroite les façons de travailler.

Ces nouvelles formes de contrôle peuvent aller à l'encontre de la régulation autonome (niveau 3) et déroutent plus ou moins fortement les salariés, quand elles entrent en contradiction avec les formes d'autonomie gagnées contre la règle dans une organisation taylorisée. Il n'est pas rare dans ce cadre que l'incitation à l'autonomie se réduise à des injonctions paradoxales (« sois autonome ! ») alors que les conditions organisationnelles d'un apprentissage de l'autonomie dans les formes attendues ne sont pas réunies. Il y a injonction paradoxale quand on exige d'autrui un comportement qui par sa nature ne saurait être que spontané. *A contrario*, il ne peut y avoir autonomie sans définition du champ dans lequel elle peut se déployer. Les formes et les zones d'autonomie, les habilitations à faire ou à ne pas faire doivent être clairement définies. La régulation

conjointe évoquée au niveau 2 prend ici tout son sens. Elle permet en outre de prendre en compte la diversité des potentiels des salariés qui ne sont pas tous à même de faire face à des situations critiques et qui évoluent à des rythmes différents. Apprentissages individuels et apprentissage collectif trouvent ainsi à se rejoindre au niveau 2.

Soulignons encore que dans les organisations actuelles, les formes de contrôle se diversifient, se multiplient (normes diverses gestionnaires ou réglementaires, client, fournisseur, donneur d'ordre, hiérarchie, collaborateurs, siège, etc.) et entrent bien souvent en contradiction les unes avec les autres, obligeant de fait les managers de proximité à des arbitrages et à des compromis sous peine d'impossibilité d'agir. Pour relancer une dynamique de compétitivité et de qualité, on a par exemple développé des relations clients-fournisseurs en interne. Elles ont eu pour effet, dans certains cas, de monter les services les uns contre les autres, chacun imputant à l'autre les causes de non-réussite, de défauts, de retards, etc. Une recherche procédurière et vindicative des 'fautifs' s'est parfois substituée à la recherche commune de solutions palliatives, au risque de casser des collectifs de travail mobilisant leurs relations informelles pour trouver des arrangements.

De manière générale, on renforce le contrôle des objectifs et des résultats sans toujours prendre la mesure des moyens nécessaires pour les atteindre et conjointement on « descend » les responsabilités au niveau du management intermédiaire et des salariés sans toujours leur donner l'autonomie et le pouvoir de décision afférents. Le management de proximité est le niveau majeur des paradoxes et des contradictions. On accorde un rôle accru et élargi au manager de proximité, on en fait une figure nouvelle et indispensable du management des compétences mais dans le même temps on remet en cause son style de management, souvent jugé trop autoritaire, en oubliant les conditions et les déterminants organisationnels qui l'ont amené à cette fonction. En bref on le sort du lot pour le confronter à l'autonomie croissante de son équipe.

On veut alors qu'il « change » d'attitude et de mentalité et qu'il développe des compétences managériales pour passer d'un management dit transactionnel à un management transformationnel (v. chapitre 5). On oublie au passage, comme le rappelle F. Mispelblom Beyer¹, que le manager de proximité est à la fois le relais de la direction (niveau 1) auprès des ressources productives (niveau 3) et l'acteur majeur de la

1. Mispelblom Beyer F., *Encadrer Un métier impossible ?*, Armand Colin, 2006.

création de sens au travail : « entre interprétation et orientation du travail, le “sens” est la sphère d’action de l’encadrement »¹. Enfin, le discours dominant sur l’importance du management de proximité entre en contradiction avec une certaine dilution du pouvoir hiérarchique à ce niveau. Des entreprises chargent des chefs d’équipe ou des *Team leader* d’animer un groupe de travail sans leur donner de réel pouvoir hiérarchique, ni même reconnaître la fonction, en termes de salaire.

À titre d’exemple, emprunté à un équipementier automobile, un salarié performant ou compétent, distingué au sein d’une équipe, se voit confier des tâches nouvelles auprès de son équipe mais reste un salarié au même titre que les autres avec une charge de travail supplémentaire. Il s’agirait là, en termes de GRH, d’un premier palier vers une évolution possible de carrière et de rémunération.

Des auteurs en sociologie clinique et en psychologie sociale dénoncent cette récupération par le management des compétences de l’aspiration à l’autonomie des salariés, à l’instar de J. P. Le Goff² par exemple. À la suite des analyses décapantes de N. Aubert et V. de Gauléjac³, B. Gangloff⁴ parle « d’une stratégie de l’asservissement masqué ». On pourrait multiplier les références aux approches critiques. En psychologie sociale, des auteurs comme J.-L. Beauvois et P. Joule⁵ ont montré, à l’issue d’expérimentations, que les sujets que l’on déclare libres se mettent à attribuer de la valeur à l’activité qu’on leur a « extorquée » : « quand une personne est libre de faire ou de ne pas faire quelque chose et qu’elle le fait, elle va se reconnaître dans cet acte et en assumer la signification ». En les paraphrasant, on pourrait dire que loin d’inciter le salarié à agir selon ses opinions et aspirations, le management des compétences servirait plutôt à amener le travailleur à assumer des actes de soumission qu’il ne pourrait refuser. Face à ce risque de manipulation, le lecteur comprendra notre insistance à situer le management des compétences dans le cadre d’une régulation conjointe, fondée sur la négociation de compromis, la construction d’échanges et de réciprocité permettant le développement d’une dialectique entre contrôle et autonomie.

1. Dietrich A., « Le manager intermédiaire ou la GRH mise en scène », *Revue Management et Avenir*, n° 21, 2009, pp. 196-206.

2. Le Goff J.-P., *Le mythe de l’entreprise*, La Découverte, 1992.

3. Aubert N., de Gauléjac V. *Le coût de l’excellence*, Seuil, 1991.

4. Gangloff B., « L’Autorité et le pouvoir », in Bernaud J.-L., Lemoine C., *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod, 2000, pp. 243-273.

5. Beauvois J.-L., Joule R., *Soumission et Idéologie*, PUF, 1981.

2 La tension entre l'individualisation et la globalisation

À la différence de la tension précédente, de nature plutôt structurelle, la tension entre individualisation et globalisation rappelle que les règles d'organisation et de gestion procèdent de choix politiques, en lien avec le contexte économique et social. Elle constitue une tension forte dans le management des compétences.

L'introduction de la compétence en gestion répond à une volonté d'individualisation de la GRH et de ses pratiques, avec la mise en place d'un suivi individuel du salarié en vue de fonder des décisions de gestion concernant les évolutions professionnelles et les rémunérations. Ce modèle individualisant qui fait de la compétence le concept clé de la GRH entre en conflit avec une vision globale de la main-d'œuvre et les règles d'une gestion collective des hommes. Il traduit plus globalement un changement de régulation sociale dont l'ampleur continue de faire débat. On y reviendra au chapitre 4, à propos des transformations de la relation d'emploi. Cette individualisation peut faire éclater les collectifs de travail, mettre en cause les identités professionnelles ou brider le besoin d'appartenance à un groupe, à un métier. Un tel risque doit être pris en compte et son incidence évaluée. Mais là encore, quels que soient les ordres et les règles fixés par la direction et la DRH, il revient aux managers intermédiaires d'assurer la cohésion et de gérer les tensions entre la reconnaissance des contributions individuelles et les déterminants d'une performance collective, entre les aspirations individuelles et le maintien d'un esprit d'équipe.

Cette stratégie d'individualisation portée par le management des compétences a cependant aussi pour objectif de mieux intégrer les contributions individuelles à la performance collective, de mieux articuler les trois niveaux que nous avons évoqués afin de parvenir à une « entreprise intégrée ». La globalisation et la financiarisation de l'économie ont conduit les entreprises à homogénéiser leurs modes de gestion et à les conformer aux principes d'un modèle libéral dominant, importé du monde anglo-saxon. Cette évolution générale est entrée en résonance avec cette tension fondamentale de la GRH entre globalisation et individualisation, règles collectives pour préserver l'équité entre les salariés et gestion quotidienne des personnes. Il en résulte le paradoxe suivant : des statuts individuels, des catégories s'affaiblissent, voyant leurs frontières se diluer (entre cadres et non cadres

par exemple), d'autres émergent, plus restreintes (dirigeants et hauts potentiels par exemple), relevant de pratiques de gestion différentes et spécifiques. C'est ici qu'apparaît la segmentation comme analyseur du management des compétences.

3 La segmentation : analyseur du management des compétences

La segmentation de la population de l'entreprise en plusieurs catégories distinctes permet d'introduire les médiations nécessaires entre une approche qui englobe le personnel dans son ensemble et une approche qui tend à s'adresser à chaque individu. La segmentation désigne le « processus d'analyse qui vise à séparer les individus d'une population donnée en plusieurs sous-groupes homogènes sur un certain nombre de critères appelés critères de segmentation »¹. Ces critères peuvent être importés de l'environnement de l'entreprise, comme la catégorie professionnelle, l'âge, le diplôme, ou directement produits par l'entreprise, comme la classification, le salaire ou le potentiel. Ils contribuent ainsi à faire cohabiter diverses catégories de salariés et à homogénéiser le traitement qui leur est réservé.

En constituant des sous-groupes homogènes selon des critères qu'elle a choisis, l'entreprise élabore un certain compromis entre l'individu et le personnel. Certaines pratiques pourront concerner les individus pris isolément, d'autres l'entreprise tout entière, d'autres encore certaines catégories. La segmentation épouse ainsi en grande partie la réalité complexe de l'entreprise. Elle prend des formes diverses d'une entreprise à une autre mais s'impose comme une pratique intermédiaire située sur le continuum entre globalisation et individualisation.

La segmentation constitue un instrument de gestion qui permet de réduire la complexité du réel, mais ce faisant, elle induit aussi des automatismes de décision et de comportement. Par sa dimension politique, elle risque de figer certains rapports de domination et de rendre toute évolution plus incertaine. En prenant en compte les situations individuelles, elle peut aussi menacer l'équité entre les salariés ou les cantonner dans des approches jugées discriminatoires aujourd'hui.

Car les formes de segmentation évoluent, ainsi que les critères qui les déterminent, au gré des régulations sociales à un niveau macro.

1. Martinet A.-C., Silem A., *Lexique de gestion*, Dalloz, 1996.

Mobilisée pour améliorer l'efficacité productive, la compétence aurait pu affaiblir, voire faire disparaître les segmentations courantes fondées sur la qualification et l'ancienneté. Seule aurait subsisté une distinction utile à l'efficacité productive, entre salariés compétents et incompetents. Il n'en a rien été dans la mesure où les segmentations traditionnelles continuent d'exister dans la plupart des entreprises. De plus, la compétence n'est pas utilisée de façon homogène selon les sous-groupes concernés. Par exemple la reconnaissance des compétences des femmes dirigeantes bute sur l'existence de stéréotypes liés à des qualités prétendument « féminines » ou « masculines ». Celle des techniciens bute sur le diplôme, dès lors qu'ils n'ont pas de diplôme d'ingénieur, bien qu'ils exercent des responsabilités généralement confiées à de jeunes ingénieurs (v. chapitre 6).

Ainsi, la compétence n'a pas infléchi de manière significative la segmentation. Elle se juxtapose aux critères classiques de la segmentation, de deux manières :

- soit terme à terme, quand la compétence se substitue à un autre critère, comme la qualification dans certains accords collectifs par exemple ;
- soit sous la forme d'une « sous-segmentation », comme dans le cas du genre.

Enfin, quand il s'agit de passer d'une catégorie à une autre, on ne s'appuie guère sur la compétence. La gestion des compétences reste donc subordonnée à d'autres logiques dans de nombreuses situations. Mais cette analyse des rapports entre compétence et segmentation serait incomplète sans la remarque suivante : la compétence fait elle-même l'objet de segmentation dans la mesure où

- elle n'est pas utilisée de manière identique selon les populations auxquelles elle s'adresse ;
- elle est déclinée en différents types selon le niveau auquel elle se rapporte. Nous faisons référence ici aux niveaux de compétences identifiés en section 1 : individuel, collectif, organisationnel, stratégique.

CONCLUSION

À l'heure des bilans et des mesures statistiques de l'efficacité et de la diffusion des démarches compétence, nous avons soulevé dans ce chapitre les controverses associées à la notion de modèle ou à la

modélisation du management des compétences. Nous avons, à notre tour, proposé une modélisation qui permet de saisir à la fois l'unicité de la démarche et la diversité des pratiques de gestion des compétences, l'archétype et des réalités multiformes. Nous avons tenté de rendre compte de la pluridimensionnalité de la gestion des compétences, en soulignant l'ambition des argumentations et intentions managériales, la complexité des jeux d'acteurs et des interactions, la diversité des intérêts et des enjeux impliqués dans et par une telle démarche. Nous avons enfin fait le point sur deux tensions de l'action organisée qu'accentue, tente de gérer, sans les résoudre, le management des compétences.

L'essentiel

Le management est friand de modèles, d'archétypes aux fins de compréhension ou d'aide à l'action. Le management des compétences n'y échappe pas. Nous avons ainsi identifié quatre approches de la notion de modèle : normative (le modèle de la compétence), analytique, (l'observable : gestion des compétences), instrumentale (une démarche prédéfinie, solution à de multiples problèmes), compréhensive (visant à rendre compte d'un processus de régulation socio-économique).

Introduite pour repenser l'efficacité productive et dépasser les effets contre-productifs de l'organisation taylorienne, la compétence sert de fondement à une démarche de réorganisation du travail et de gestion des ressources humaines qu'on a rapidement qualifiée de modèle. Le modèle de la compétence a ainsi été présenté comme un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre, s'inscrivant dans une mutation de longue durée des modèles d'organisation du travail. Défini à partir des construits existants, il est censé rompre avec le modèle du poste et avant lui avec le modèle du métier.

Ce modèle de la compétence a tout aussi rapidement fait l'objet de débats et de controverses qui se sont attachés à souligner l'hétérogénéité des pratiques de gestion des compétences au fur et à mesure de leur développement et de leur diffusion dans des entreprises de secteurs et de tailles variables ainsi que leur distance à l'égard d'un archétype. Mais conjointement, un tel développement a conduit praticiens et chercheurs à formaliser les pratiques et à identifier des formes récurrentes et distinctives, propices à de nouvelles modélisations : typologies, modèles, segmentation de la compétence en niveaux au sein d'une architecture globale, censée rendre compte de ou favoriser la performance de l'entreprise.

Partant, non pas d'un modèle idéal mais des pratiques et de leur observation, nous avons montré comment la notion « d'observable » identifie une instrumentation type, susceptible de caractériser la gestion des compétences pratiquée dans les entreprises. Nous avons ensuite proposé une modélisation à visée compréhensive, afin de souligner la complexité et la pluridimensionnalité de la gestion des compétences. Nous avons distingué trois niveaux, caractérisés par des acteurs clés, des logiques d'action et des productions précises dans le champ du management. Ces trois niveaux obéissent chacun à une rationalité spécifique mais n'en sont pas moins complémentaires et interdépendants car une démarche managériale qui ne parviendrait pas à enrôler les acteurs reste une coquille vide et des acteurs qui ne parviendraient à s'approprier de nouvelles règles et logiques d'action ne pourraient donner forme au changement, ni endosser les rôles qu'on attend d'eux. Nous avons souligné l'importance d'une régulation conjointe, et son apport à l'analyse des tensions et paradoxes traversant le management des compétences.

Partie

2

Les différents domaines du management des compétences

Après avoir dressé le cadre général du développement de la gestion des compétences et précisé les différentes dimensions des modèles en présence, la deuxième partie de l'ouvrage aborde les principales pratiques relevant des démarches du management des compétences.

Le chapitre 3 s'intéresse à la question maintes fois abordée des liens entre stratégie et management des compétences : en quoi ce dernier répond-il à une préoccupation stratégique ? En quoi permet-il à l'entreprise de réaliser une meilleure performance ? Telles sont quelques-unes des réponses posées par ce chapitre qui en propose également des réponses.

Le chapitre 4 traite d'une dimension centrale en matière de management des compétences, celle de la relation d'emploi. Il s'agit d'analyser en quoi le recours à la notion de compétence permet, au travers de nouvelles règles de gestion, de faire face aux mutations du travail et aux évolutions des contextes économiques. Nous aborderons notamment les questions de l'identification et de l'évaluation de la compétence ainsi que les transformations des règles de gestion opérées par le recours à la compétence.

Enfin le chapitre 5 s'intéresse au domaine du développement des compétences et de la formation. Nous étudierons les évolutions relatives à la manière de concevoir et mettre en œuvre la formation professionnelle continue. Nous analyserons également les effets de la logique compétence sur les transformations organisationnelles.

Compétence et choix stratégiques de l'entreprise

Parmi les différents domaines du management des compétences, la stratégie occupe une place à part en raison de la manière dont la notion de compétence a pu y être conçue et utilisée. Contrairement à ce qui s'est produit dans le champ de la gestion des ressources humaines où les pratiques intégrant la notion de compétence ont précédé les approches théoriques, la notion de compétence en stratégie est d'abord apparue dans le champ théorique avant de donner lieu à des tentatives de mise en œuvre plus concrètes.

Par ailleurs, les relations entre stratégie et GRH ne sont pas toujours simples, la GRH éprouvant souvent la nécessité de justifier son caractère stratégique, à tort ou à raison¹. Force est de constater que la notion de compétence, du fait des différences notables de signification dont elle est porteuse dans les deux sous-domaines de la GRH et de la stratégie, peut être considérée comme source de confusion.

Elle constitue en effet un élément important du modèle théorique appelé « approche ressource », modèle dominant dans la littérature stratégique au moment où se sont massivement développées les approches compétences en GRH. De ce fait, certains ont voulu voir des justifications stratégiques au management des compétences, tandis que d'autres mettaient l'accent sur les contresens ainsi opérés. Il est donc nécessaire

1. Pour de plus amples développements sur cette question, v. par exemple l'article de Guérin F., Pigeyre F., Gilbert P., « La professionnalisation de la fonction RH. Mythe et limites », *Revue française de gestion*, vol. 35, n° 194, mai 2009, pp. 105-121.

de commencer par préciser clairement ce que sont les différences de conception de la notion de compétence, entre GRH et stratégie.

Il faut ensuite s'interroger sur la nature des liens entre stratégie et gestion des compétences. « La gestion des compétences sert-elle la stratégie et la performance des entreprises ? », se demandent certains¹ ? Dans ce cas, c'est l'enjeu de la performance qui est mis en avant, et l'on peut se demander si la gestion des compétences est bien nécessaire à la performance.

Une approche inverse en quelque sorte, consisterait au contraire à savoir en quoi la stratégie influence les pratiques de gestion des compétences.

C'est à l'ensemble de ces questions que nous tenterons d'apporter des réponses dans ce chapitre.

Dans la section 1, nous décrirons les points essentiels de l'approche ressource en stratégie, essentiellement pour mettre en évidence la manière dont la notion de compétence est abordée dans ce champ théorique. Nous nous interrogerons alors sur les points communs et les différences entre les pratiques relevant d'une stratégie fondée sur les ressources et les pratiques de gestion des compétences. Nous verrons en quoi, au sein d'un même champ, celui des sciences de gestion, se développent en parallèle des conceptions et des approches différenciées de la compétence.

Dans la section 2, nous abordons une question devenue plus fondamentale pour les entreprises qui est celle de la performance. De ce fait, c'est la question du management stratégique des ressources humaines qui se pose : en quoi la gestion des compétences permet-elle à l'entreprise d'améliorer, sinon d'assurer, sa performance ? Comment peut-elle contribuer à la mise en œuvre de la stratégie ? Après avoir explicité les liens possibles entre performance et compétence, nous présenterons quelques évolutions des modèles théoriques de la stratégie, et des pistes d'action pour la conduite du management des compétences.

La section 3 sera consacrée à une analyse des pratiques actuelles de « gestion stratégique des compétences ».

1. Tel est le titre de l'article de Le Boulaire M. et Retour D., « Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 70, oct.-nov.-déc. 2008, n° 70, pp. 51-68.

- Section 1** ■ **Les usages comparés de la compétence en stratégie et en GRH**
- Section 2** ■ **Le management des compétences peut-il servir la stratégie ?**
- Section 3** ■ **Pratiques du management stratégique des compétences**

Section 1

LES USAGES COMPARÉS DE LA COMPÉTENCE EN STRATÉGIE ET EN GRH

1 Les fondements théoriques de l'approche ressource en stratégie

L'analyse stratégique constitue un domaine des sciences de gestion qui vise à proposer aux entreprises des réponses aux questions qu'elles se posent relativement à leur performance et à leur développement : comment gagner face à la concurrence ? Comment se développer ? Et sur quel(s) élément(s) asseoir son développement ?

À ces questions intemporelles, la littérature stratégique répond en offrant différents modèles pour l'action. Au cours des années 1990, ces modèles se sont orientés vers des approches qui accordent davantage d'importance à l'entreprise qu'à son environnement. Après avoir prôné la nécessité d'identifier des couples produits-marchés¹ puis de considérer l'entreprise comme un ensemble d'activités liées au sein d'une chaîne de valeur², les modèles théoriques ont cherché à réhabiliter, dans une démarche stratégique, les caractéristiques et capacités propres à l'entreprise. Autrement dit, à des modèles fondés sur la maîtrise de l'environnement de l'entreprise ont succédé des démarches centrées sur l'entreprise elle-même et ses propres ressources : la réussite n'est plus à attendre du marché mais à construire sur la base de ses ressources propres que l'entreprise doit identifier de manière précise puis développer.

Puisque l'environnement devient de plus en plus difficilement maîtrisable, les modèles théoriques ont donc opéré une véritable rupture :

1. V. les travaux de Ansof I., *Corporate Strategy*, Mac Graw Hill, 1965.

2. V. notamment les modèles développés par Porter M. E., *Choix stratégiques et concurrence*, Economica, 1982.

de la notion de *strategic fit*, consistant à s'adapter aux opportunités et aux menaces de l'environnement, on est passé à celle de « vision stratégique ». Celle-ci désigne en effet « une construction mentale cohérente intégrant les objectifs, les stratégies et les plans d'action dans une image future de l'entreprise »¹. Proche de celle « d'intention stratégique »², cette notion permet à l'entreprise, sur la base d'une utilisation judicieuse de ses propres ressources, d'affecter la logique du champ concurrentiel.

Une telle conception influence l'attitude de l'entreprise vis-à-vis du futur, qu'il s'agit d'imaginer tel que l'entreprise souhaiterait qu'il advienne. À partir de cette représentation découlera alors pour l'entreprise la vision de son organisation future, définie par les ressources et les compétences nécessaires.

Le modèle des ressources et compétences (MRC), appelé aussi « approche ressource » par traduction de l'expression *resource-based view of the firm*, est donc devenu le modèle théorique dominant en stratégie à cette période.

Une ressource constitue un actif de base intervenant dans le processus global de production de biens ou de services de l'entreprise³. Les ressources de la firme sont donc considérées comme source d'avantage concurrentiel. Elles peuvent être classées en trois catégories :

- les ressources de capital physique (usines, équipements, finances, technologies) ;
- les ressources de capital humain (compétences, intelligence, capacités d'apprentissage des salariés) ;
- les ressources de capital organisationnel (structure, planification, contrôle, coordination, systèmes de gestion).

Certaines de ces ressources sont désignées par certains auteurs comme étant des compétences clés ou compétences cardinales (*core competencies*) : « les compétences cardinales sont l'apprentissage collectif de l'organisation, portant en particulier sur la coordination de savoir-faire productifs divers et l'intégration de séries de technologies multiples ».⁴

1. Wilson I., « Realizing the Power of Strategic Vision », *Long Range Planning*, vol. 25, n° 5, 1992.

2. Hamel G., « Strategic Intent », *Harvard Business Review*, vol. 67, n° 3, 1989, pp. 63-76.

3. Wernerfelt B., « A Resource-Based View of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 5, n° 1, 1984, pp. 171-180.

4. Prahalad C.-K., Hamel G., « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 3, 1990, pp. 63-76.

Dans ce modèle, « l'avantage concurrentiel ne réside plus nécessairement dans l'exploitation d'une position dominante et protégée sur un marché, mais dans la valorisation supérieure de ses ressources »¹.

L'approche ressource considère donc que l'entreprise est constituée d'un ensemble de ressources (équipement productif, savoir-faire des salariés, brevets, marques, capital) dont certaines revêtent une importance particulière telles que les savoir-faire de la firme. Lorsque ces ressources sont capables de réaliser une tâche ou une activité, elles constituent une compétence pour l'entreprise. Une ressource, ou une compétence, peut constituer un avantage concurrentiel si elle est précieuse, rare et durable, difficilement imitable et non substituable. La stratégie consiste alors, implicitement ou explicitement, à tendre vers l'exploitation de telles ressources, et s'articule le plus souvent autour d'un métier.

2 Un exemple de mise en œuvre

Comment l'approche ressource de la stratégie a-t-elle pu être mise en pratique par les entreprises ? Nous en proposons une illustration avec le cas du groupe SEB. Elle doit bien sûr être resituée dans le contexte de l'époque, c'est-à-dire au milieu des années quatre-vingt-dix. Nous verrons en effet ultérieurement que les préoccupations des entreprises à la fin des années 2000 ont largement évolué dans ce domaine.

Exemple — Le Groupe SEB²

Le groupe SEB est l'un des leaders mondiaux dans le domaine du petit équipement domestique. Il possédait au début des années 1990 de nombreuses marques (SEB, Téfal, Calor, Krups, Rowenta) et commercialisait des produits regroupés en 4 grandes familles : le petit électroculinaire pour la cuisine et la table, le petit équipement du foyer, les articles de ménage et les produits de soin à la personne.

1. Tiwoniak S.A., « Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique », in Laroche H., Nioche J.-P., *Repenser la stratégie*, Vuibert, 1998, pp. 166-204.

2. Ce paragraphe est tiré de l'article de Métais E., « La transformation de l'environnement concurrentiel comme enjeu de l'approche fondée sur les ressources : le cas du groupe SEB », in Quélin B., Arrègle J.-L., *Le management stratégique des compétences*, Ellipses, 2000, pp. 235-261.

Persuadée que les décisions stratégiques ne se résument pas seulement à des choix en matière de produits, de marchés et de technologies, l'entreprise décidait en 1994 de définir ses « domaines d'excellence », c'est-à-dire ceux pour lesquels elle était la meilleure au monde.

Dans un premier temps, 8 domaines de compétences ont été identifiés ; ils correspondent à des « aptitudes organisationnelles ». Dans chaque domaine étaient ensuite recensés les savoirs indispensables pour atteindre l'excellence, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 3.1 — Domaines de compétences et savoirs associés dans le groupe SEB

Les huit domaines de compétences de SEB	Déclinaison des savoirs par domaine
1. Recherche et développement Technologies	Thermique, éléments chauffants ; moteurs électriques ; chimie des aliments ; matériaux plastiques ; chimie de l'eau ; aéraulique, traitement de l'air ; acoustique ; soin du corps ; rayonnement, fibres textiles ; électronique ; logique floue ; capteurs
2. Marketing stratégique 3. Production, industrialisation 4. Marketing opérationnel 5. Système d'information 6. Gestion (finance, comptabilité, trésorerie, juridique) 7. Logistique, achats, approvisionnements 8. Ressources humaines	Chaque domaine donne lieu à la liste des savoirs qui lui sont spécifiques

Aux savoirs ainsi définis étaient enfin associés des savoir-faire (amélioration de la qualité, réduction du temps de développement, réduction des coûts de l'innovation et créativité) et des comportements (encourager la créativité, favoriser la recherche de technologies nouvelles).

Les compétences étaient ainsi représentées selon un triptyque : savoirs, savoir-faire et comportements. Les savoirs concernent les connaissances de base ; les savoir-faire sont les modes d'organisation propres à stimuler la mise en œuvre et le développement des savoirs ; les comportements désignent les valeurs destinées à favoriser l'acquisition des savoirs et savoir-faire.

Sur le plan organisationnel, la mise en place de ces domaines de compétences a produit trois effets :

- le renforcement des équipes projets ;– la modification de certaines composantes de la GRH pour laquelle la compétence est devenue le repère essentiel ;
- la refonte de la politique de formation en lien avec les domaines de compétences.

Après avoir ainsi défini son portefeuille de compétences, l'entreprise a cherché à élaborer une vision capable de guider la formation de ce portefeuille et de constituer une source potentielle de tension organisationnelle.

La vision stratégique dégagée s'exprimait à travers l'idée suivante : « moins de corvée, plus de mieux-être ». Cela a permis à l'entreprise de s'orienter vers des produits qui améliorent sensiblement l'asservissement et qui soient plus fonctionnels. Cette vision a créé une tension dans la mesure où il a fallu améliorer sans cesse les produits pour atteindre le mieux-être. Par exemple, en redéfinissant la représentation traditionnelle de ce qu'est un repas, la vision a contribué à « sortir » les produits électroculinaires de la cuisine (création des appareils à fondue, grills pour brasérade, etc.)

Ainsi, grâce à l'expression de cette vision, l'entreprise a pu adjoindre de nouveaux savoirs aux anciens et construire les avantages concurrentiels du futur.

En matière de stratégie, cette démarche a eu trois conséquences majeures :

- une profusion de produits, destinée à saturer les espaces concurrentiels ;
- le contournement, consistant, sur la base des compétences centrales, à réaliser des diversifications apparemment éloignées mais soudaines et innovantes ;
- la création d'espaces concurrentiels nouveaux, comme la domotique.

Pour le groupe SEB, le fait de fonder sa stratégie sur ses propres ressources s'est traduit par la mise en évidence d'un enjeu essentiel concernant la transformation de son environnement concurrentiel. Cette démarche lui a permis, non seulement de prendre le leadership sur son marché, mais surtout d'être à la pointe de l'innovation et de créer les produits que les concurrents vont ensuite copier.

La notion de compétence renvoie ici à la capacité à innover et à proposer souvent des produits nouveaux qui constituent la clé du développement de l'entreprise. Cependant, l'entreprise ne propose pas de définition très précise de ce qu'elle entend par compétence. On peut

remarquer que la démarche s'effectue au niveau de l'ensemble de l'entreprise. Celle-ci est considérée comme un tout et la notion de compétence renvoie donc implicitement à une dimension organisationnelle, peu ou pas articulée aux dimensions individuelles.

Il est difficile de savoir si ces démarches ont perduré au sein de l'entreprise et si elles sont encore de mise aujourd'hui. On peut faire l'hypothèse que non, dans la mesure où la démarche ressource-compétence en stratégie a été largement critiquée depuis, comme nous le verrons en section 2.

Comme dans le domaine de la GRH, les démarches compétences en stratégie sont contingentes aux époques et aux contextes socio-économiques. Cette illustration reste toutefois intéressante dans la mesure où elle nous permet de poser un certain nombre de questions relatives à la notion de compétence et à ses usages et, plus largement, à la mise en œuvre d'un management stratégique fondé sur la compétence.

3 Des approches de la compétence qui s'ignorent

L'exemple du Groupe SEB présenté ci-dessus montre qu'il n'est pas fait mention des effets des choix stratégiques sur les pratiques de gestion du travail. À sa lecture, on pourrait sans doute en déduire quelques orientations particulières en termes de recrutement, par exemple. L'identification et le développement de ses ressources propres ont permis à l'entreprise d'assurer sa performance économique. Cependant, rien ne permet de préciser la nature et le contenu des pratiques de GRH, ni de savoir si celles-ci découlent précisément des choix stratégiques, ni même de quelle manière les compétences des personnes de l'entreprise ont contribué à cette performance. Ces remarques conduisent à une série de questions sur les rapports existant entre stratégie et GRH à propos de la compétence.

On peut d'abord s'interroger sur la proximité, voire la convergence des deux approches.

Certains auteurs ont voulu croire que l'identification de l'avantage concurrentiel nécessitait d'accorder une grande importance aux aspects humains¹. Pour eux, ce modèle stratégique confère un rôle central à la

1. Par exemple l'ouvrage de Dejoux C., *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Éditions d'Organisation, 2001, propose une « approche globale et agrégée de toutes les compétences qui existent dans l'entreprise ».

gestion et au développement des ressources humaines, en particulier en insistant sur le fait qu'un système de GRH peut aussi bien améliorer que détruire les compétences. De même que la stratégie n'est pas imposée *ex ante* par des facteurs exogènes à l'entreprise mais résulte d'actions concertées, les systèmes de GRH s'articuleraient aux exigences des choix stratégiques.

En fait, une telle argumentation nous semble peu convaincante dans la mesure où les pratiques de GRH centrées sur la compétence se sont développées plus précocement que les approches stratégiques de la compétence. Dès le milieu des années 1980, les entreprises ont commencé à s'appuyer sur la notion de compétence pour mettre en place de nouvelles formes de GRH. Bien qu'elle ait été développée aux États-Unis pendant les années 1980, l'approche ressource n'est devenue dominante dans la littérature gestionnaire française que plus tardivement, au milieu des années 1990. Contrairement à ce qui s'est produit dans le champ de la GRH, c'est d'abord dans le domaine académique que s'est imposée la notion de compétence en stratégie, avant de donner lieu à des pratiques d'entreprise. On ne peut donc pas dire que la notion de compétence en GRH se soit imposée à la suite des évolutions de la pensée stratégique.

La deuxième interrogation concerne la conception et la définition de la compétence dans chacun des deux domaines. En effet, bien qu'utilisant le même terme « compétence » que la GRH, la stratégie ne la définit pas de la même manière.

En stratégie, même s'il semble acquis que les notions de compétence et d'avantage concurrentiel possèdent de solides racines économiques remontant jusqu'aux travaux de J.-B. Say¹, il n'existe pas de définition précise de la compétence. Certains auteurs dénoncent même un discours tautologique à son propos : « les ressources sont définies comme les atouts de l'entreprise et les atouts de l'entreprise comme des ressources stratégiques ; les capacités sont définies en termes de compétences et les compétences sont ensuite définies en termes de capacités »².

1. Meschi P.-X., « Le concept de compétence en stratégie. Perspectives et limites », *AIMS*, 1996.

2. D'après Nanda, « Resources, Capabilities and Competencies », *Working Paper, Harvard Business School*, November 1993, cité par Meschi, *art. cit.*

Malgré ces réelles difficultés à disposer d'une définition précise, il est possible d'identifier au moins trois caractéristiques de la notion de compétence en stratégie ¹ :

- La compétence est une notion collective dans la mesure où elle désigne avant tout des routines organisationnelles. Même si une gestion des individus détenteurs de certaines compétences est envisagée, elle reste secondaire par rapport à la gestion de la compétence collective.
- Pour constituer un avantage concurrentiel réel, la compétence doit être très difficilement imitable et peu transférable. Par ailleurs, toute stratégie suppose une part importante de secret, d'opacité, précisément pour ne pas être copiée. Dans ces conditions, il paraît normal qu'elle comporte avant tout des dimensions tacites et qu'elle se trouve, de fait, peu explicitée.
- La stratégie met surtout l'accent sur ce que font les compétences plutôt que sur ce qu'elles sont, et donc davantage sur leurs effets que sur leur nature. Elle raisonne ainsi davantage en termes de processus, c'est-à-dire d'enchaînement d'actions et d'opérations, qu'en termes de stocks, de savoirs et savoir-faire possédés par des individus.

Dans le domaine de la GRH, on observe des considérations exactement inverses :

- la compétence est une notion individuelle qui constitue le cœur des pratiques actuelles visant à s'affranchir des logiques collectives de gestion ;
- elle fait l'objet de spécifications souvent précises et détaillées, à la fois en raison de son articulation très étroite avec chaque situation de travail, et dans un souci de différenciation de ces situations ;
- elle est considérée comme un ensemble de savoirs et de qualités possédés par un individu, même si la question du développement de ces compétences est également prise en compte.

Ainsi, il est possible de représenter ces conceptions opposées de la notion de compétence, comme indiqué dans le tableau suivant.

1. Selon Cadin L., « Faut-il sortir la GRH de ses frontières ? », in Besson P. (coord), *Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation*, Vuibert, 1997.

Tableau 3.2 — Les oppositions conceptuelles de la compétence en stratégie et en GRH

DIMENSION	GRH	STRATÉGIE
Niveau de référence	individuel	collectif
Degré de formulation	explicite	tacite
Conception de la compétence	stock	processus

D'après Cadin L., *op. cit.*, p. 72.

Si la même notion de compétence a pu être développée en parallèle dans chacun de ces deux champs, cela s'est opéré selon des logiques distinctes. La stratégie s'inscrit dans une approche globale de l'entreprise et vise à déterminer les ressources internes qui lui permettront d'assurer sa performance. La GRH, quant à elle, s'efforce de mettre en œuvre des démarches permettant d'identifier et de développer les compétences individuelles nécessaires aux emplois. Il n'existe pas de lien direct et univoque entre la définition de la stratégie et celle des emplois. Entre les deux s'expriment, entre autres, des choix organisationnels tels que d'une même stratégie peuvent découler différentes configurations d'emplois.

On aurait donc pu penser que la notion de compétence favoriserait le dialogue au sein des directions des entreprises entre les directeurs de la stratégie qui en fixent les objectifs et les DRH chargés de trouver les personnes pour les réaliser. On aurait ainsi pu rompre avec la vision d'une GRH adaptative par rapport à la stratégie. Il n'existe pourtant guère d'études empiriques en France qui s'intéressent à la réalité du lien entre stratégie et GRH. Les monographies d'entreprises actuellement disponibles montrent que la réflexion tend à dépasser la simple question du lien stratégie/GRH en la replaçant dans une perspective plus large qui renvoie à la notion de performance.

Section 2 LE MANAGEMENT DES COMPÉTENCES PEUT-IL SERVIR LA STRATÉGIE ?

Si l'on admet, en effet, que la stratégie permet d'identifier les voies et les conditions de la performance pour l'entreprise, la question de l'utilité potentielle du management des compétences pour la réflexion stratégique soulève à son tour deux questions corollaires :

- qu'en est-il du lien entre compétence et performance ?
- à quel type de performance la compétence peut-elle contribuer ?

Nous abordons successivement ces deux questionnements ci-dessous.

1 Compétence et performance

Explicitement, la préoccupation de la performance est centrale pour l'entreprise et la stratégie est pensée et mise en œuvre essentiellement pour tenter d'assurer cette performance. L'enjeu majeur du management stratégique des compétences réside ainsi dans sa capacité à améliorer la performance de l'entreprise. Pourtant, comme la compétence, il semble que la performance ne soit pas toujours bien définie. De nombreux éléments peuvent en effet entrer en jeu dans sa définition et sa mesure comme, par exemple, le taux de marge, la rentabilité du capital ou la performance de marché, qui peuvent en outre parfaitement se combiner.

En GRH, la question de la performance se pose aussi mais d'une double façon :

- d'un côté, la GRH a en charge l'évaluation de la contribution de chaque individu à la marche de l'entreprise ;
- d'un autre côté, il s'agit de savoir si les activités de la GRH contribuent à développer la performance économique de l'entreprise. Cette donnée étant par définition multifactorielle (commerciale, financière, productive, etc.), sa mesure s'avère difficile. Néanmoins, elle est devenue un enjeu actuel majeur pour la fonction RH qui est amenée à s'interroger sur sa rentabilité et sur son efficacité pour justifier son existence¹.

Cette dernière activité pose la question des rapports avec la compétence de manière à la fois plus simple et plus immédiate. Pour le sens commun, en effet, performance et compétence sont proches, voire identiques : comment un salarié pourrait-il être compétent s'il n'est pas performant ? Pourtant, la mesure de la performance et l'évaluation de la compétence ne procèdent pas d'une démarche identique.

1. V. Guérin F., Pigeyre F., Gilbert P., « La professionnalisation de la fonction RH. Mythe et limites », *Revue française de gestion*, vol. 35, n° 194, mai 2009, pp. 105-121.

La compétence, comme nous l'avons déjà précisé, n'a de sens que par rapport à une situation de travail donnée. Évaluer la compétence, c'est vérifier qu'une personne possède les savoirs et qualités exigés dans une activité particulière. Mesurer la performance consiste, à partir d'indicateurs et d'objectifs définis au préalable, à vérifier si ces objectifs ont été atteints. La compétence est donc un élément constitutif de la performance, mais elle n'est pas *la* performance. Cette dernière dépend de plusieurs facteurs : des facteurs externes stables (l'organisation du travail) ou instables (la chance par exemple), et des facteurs internes, également instables (par exemple, la motivation) ou stables (la compétence, précisément)¹.

Ainsi, la compétence n'est pas toujours, ni partout, génératrice de performance. Encore faut-il que les éléments extérieurs à la personne lui permettent de mettre en œuvre correctement ses compétences.

Si ces deux notions posent problème, c'est sans doute que leurs significations sont à la fois ancrées dans la réalité organisationnelle de chaque entreprise et dépendantes des normes gestionnaires. En effet, il est clair que ni la performance, ni la compétence n'existent en soi. Loin de définir les propriétés substantives de l'entreprise performante ou du salarié compétent, ces deux notions sont sujettes à interprétations : leur sens varie en fonction des contextes et des perceptions que les acteurs ont des problèmes auxquels ils sont confrontés. Une telle polysémie débouche sur un flou et une ambiguïté conceptuels largement reconnus. Leurs présupposés et implications idéologiques sont patents dans la mesure où elles s'insèrent dans le champ structuré des normes et conventions par lesquelles les hommes coordonnent et régulent leurs échanges.

Il est alors tout aussi clair que leur justification (ou leur critique) participe de leur catégorisation. Par justification, nous entendons l'ensemble des preuves et arguments que praticiens et chercheurs mobilisent pour étayer et légitimer leurs systèmes d'interprétation ou d'explication des mutations actuelles. Usages sociaux et savants interagissent étroitement dans cet effort de modélisation. Le Medef fait de la logique compétence le fondement d'une véritable doctrine. Les débats qualification *versus* compétence en sociologie du travail induisent finalement l'idée de modèles, là où s'observent des formes de régulation composites.

1. D'après Curie J., « La compétence en tant qu'interprétation causale », *Performances Humaines et Techniques*, n° 75/76, 1985.

Paradoxalement, c'est de cette tension entre un certain vide conceptuel et une polysémie nourrie de controverses que ces notions tirent leur pertinence : elles expriment une façon de penser l'entreprise. Leur sens littéral importe moins que leur capacité à faire du sens et orienter l'action, c'est-à-dire à cristalliser une pluralité de significations et à les reconfigurer dans un appareil gestionnaire autour du couple ressources-résultats. Leur légitimité est fonctionnelle. Elles répondent aux besoins du gestionnaire de :

- désigner ce qui fait problème, énoncer ce qu'il convient de rationaliser (fonction indexicale) ;
- ordonner et optimiser ressources humaines et techniques (fonction instrumentale) ;
- évaluer et hiérarchiser les emplois et les individus (fonction classificatoire).

Observer les pratiques de gestion montre comment le binôme compétence-performance reformate les termes de l'appartenance organisationnelle, voire transforme le rapport salarial. Il fonctionne tout d'abord comme un « révélateur » des insuffisances des construits en place. La compétence rend intelligible la crise structurelle du modèle fordiste : effets pervers de la parcellisation des tâches sur la performance, méconnaissance du travail réel et des savoir-faire, obsolescence des conventions collectives. Il fonctionne ensuite comme un « traducteur ». La compétence et la performance tirent leur signification d'autres mots d'ordre organisationnels comme la qualité, le service au client, la normalisation, la flexibilité, qu'elles concrétisent dans des dispositifs de gestion. Elles les transforment en règles de conduite (autonomie, responsabilité, polyvalence), mises à l'épreuve dans des outils de GRH. Ce faisant, elles ébranlent les règles institutionnelles encadrant la relation d'emploi. Finalement, ce qu'elles donnent à voir, c'est l'influence des normes gestionnaires sur les modes de régulation¹.

Les évolutions actuelles, tant sur le plan théorique que d'un point de vue pratique, permettent d'envisager de nouvelles relations entre stratégie et gestion des compétences.

1. Dietrich A., « Compétence et performance : entre concepts et pratiques de gestion », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999/3, pp. 19-31.

2 Repenser les liens entre stratégie et management des compétences pour améliorer la performance

Ce que nous venons d'explicitier à propos des rapports entre performance et stratégie concerne très largement la performance individuelle. Nous avons instruit la question de savoir en quoi le fait de gérer les compétences de chaque salarié garantissait qu'il soit plus performant. Si cette préoccupation paraît parfaitement légitime, elle ne saurait être exclusive, et les entreprises s'intéressent au moins autant à deux autres types de performance : la performance socio-économique (commerciale, financière, productive ET sociale) et la performance organisationnelle. De ce fait, la question des rapports entre compétence et stratégie se complique un peu plus car elle suppose d'analyser les relations entre ces trois niveaux de performance : la bonne performance de chaque individu garantit-elle la performance socio-économique ? De même, la performance organisationnelle améliore-t-elle la performance individuelle, et donc la performance socio-économique ?

L'approche ressource en stratégie a accordé une place essentielle à la notion de compétence, comme nous l'avons rappelé, dans le but explicite d'améliorer la performance globale de l'entreprise. Pourtant, cette approche s'est trouvée assez largement critiquée.

Certains auteurs ont fait valoir que l'argument principal sous-tendant cette approche s'apparente de fait à une tautologie. En effet, selon cette approche, c'est bien la possession de capacités valorisables et rares qui crée un avantage concurrentiel. Or celui-ci est également défini en termes de valeur et de rareté. Il apparaît donc que l'avantage concurrentiel est défini par lui-même. De plus, il ne suffit pas de justifier le succès d'une entreprise par rapport à ses concurrents en arguant qu'elle possède de meilleures ressources ou de meilleures compétences. Encore faut-il pouvoir expliciter ce que sont ces capacités et en quoi elles sont importantes.

Par ailleurs, toujours en lien avec le flou que nous avons mentionné dans la définition de la notion de compétence en stratégie, la théorie est apparue comme manquant clairement de précision. Les véritables raisons du succès d'une organisation sont rarement explicitées. Les managers évoquent de façon très générale l'expertise en management, la culture organisationnelle ou encore l'innovation, sans que ces éléments soient davantage détaillés. La question demeure de véritablement

parvenir à décrire les capacités stratégiques de l'entreprise. On comprend bien la réticence de l'organisation à expliciter de telles capacités qui doivent justement rester « secrètes » pour ne pas être imitées. Mais du coup, l'entreprise se prive de pouvoir, en interne, gérer véritablement des compétences qui sont très mal connues. Différents auteurs¹ ont ainsi conclu que l'approche ressource n'offre pas d'utilité pratique aux managers.

Ces remarques introduisent au second type de performance, à savoir la performance organisationnelle. Celle-ci concerne directement la GRH, c'est-à-dire la manière dont sont pensées et mises en œuvre les règles permettant de gérer les compétences.

Il est possible d'envisager une relation double entre stratégie et gestion des compétences faite d'un processus d'alignement et d'investissement. Dans un premier temps, on observe un alignement des ressources humaines sur les besoins identifiés par la stratégie. Autrement dit, la GRH s'efforce de traduire la stratégie en compétences requises et de fournir à l'organisation les compétences dont elle a besoin. Dans un second temps, les capacités RH vont à leur tour influencer la stratégie : l'élaboration des compétences requises pour le futur s'établit sur la base des ressources humaines disponibles et des compétences détenues. Ainsi, G. Guérin et T. Wils² expliquent que la stratégie est composée simultanément de décisions à court terme (alignement sur les grandes décisions stratégiques) et à long terme (investissement dans les capacités RH).

Les liens entre stratégie et gestion des compétences évoluent également dans les pratiques des entreprises.

Malgré les nombreux discours qui cherchent, depuis près d'une vingtaine d'années, à faire valoir la fonction Ressources Humaines comme une fonction stratégique, force est de constater qu'elle reste encore largement dépendante de la stratégie définie autrement et ailleurs qu'en coordination avec elle. En réalité, la fonction RH est davantage sollicitée pour recruter et fidéliser les compétences requises, voire les développer, que pour participer à la définition de la stratégie globale. Comme d'autres fonctions support, la fonction RH participe du large

1. V. par exemple Priem R., Butler J.E., « Is the resource based view a useful perspective for strategic management research ? », *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 1, 2001, pp. 22-40. V. aussi Laroche H., Nioche J.-P., *Repenser la stratégie*, Vuibert, 1998.

2. Guérin G., Wills T., « L'alignement stratégique de la GRH », *Encyclopédie des ressources humaines*, 2^e éd., Vuibert, 2006, pp. 16-25.

« espace professionnel » de la gestion qui, pour être constitué de professionnels de grande qualité, n'en est pas pour autant « stratégique »¹.

Il n'en demeure pas moins que la préoccupation des entreprises reste souvent centrée, à juste titre, sur la nécessité de mieux articuler GRH et stratégie et que les injonctions de contribution à la performance organisationnelle et à la performance globale pèsent de plus en plus sur la fonction RH. Mais simultanément, on observe combien la stratégie pèse lourd sur les activités de GRH, notamment en matière de restructurations. Ces dernières résultent toujours des choix stratégiques opérés par les entreprises.

À cet égard, on peut s'interroger sur les effets potentiels des récentes évolutions de la législation en France. Celle-ci prévoit en effet que les entreprises de plus de 300 salariés conduisent des négociations « sur les modalités d'information et de consultation du comité d'entreprise sur la stratégie de l'entreprise et ses effets prévisibles sur l'emploi et les salaires ». Deux interprétations nous semblent possibles.

D'un côté, on peut se demander si ces dispositions vont réellement engager les entreprises dans un processus de dévoilement de leur stratégie, alors même que celle-ci se doit de rester relativement confidentielle. En outre, une telle injonction sous-tend une vision assez partielle de ce qu'est réellement la stratégie. Elle se réduit en effet à une « stratégie délibérée », élaborée sur la base des compétences identifiées. Mais elle ignore l'importance de « stratégies émergentes » qui peuvent se révéler tout à fait efficaces. Ces dernières procèdent souvent de démarches beaucoup plus spontanées et relèvent de la capacité des dirigeants à « flairer les bons coups ». De nombreuses orientations des entreprises reposent sur ce type de « coups » dans lesquels la dimension « compétence » de l'entreprise n'intervient pas, ou très peu. Ainsi, communiquer, négocier et évaluer les effets des seules stratégies délibérées risque bien de ne pas suffire à atteindre les objectifs du législateur cherchant à prévenir les difficultés d'emploi pour les salariés.

D'un autre côté, on peut y voir une volonté de prévention dont le succès, s'il n'est certes pas assuré, aura au moins le mérite d'avoir été recherché. Autrement dit, la loi pourrait fort bien inciter indirectement les entreprises à faire preuve de davantage d'inventivité dans leur manière de régler leurs problèmes économiques. L'enjeu consiste en

1. Guérin F., Pigeyre F., Gilbert P., *art. cit.*

effet à ne pas faire systématiquement de l'emploi la variable d'ajustement qui permet, rapidement et facilement, de diminuer les coûts.

Ces interprétations mettent toutefois en lumière l'ambiguïté qui caractérise la régulation institutionnelle dans ce domaine. Comme l'explique J. Freiche¹, l'anticipation, que pourtant chaque groupe d'acteurs appelle de ses vœux, s'appuie rarement, tant au niveau national qu'europpéen, sur les études relatives aux évolutions des marchés et se limite aux analyses portant sur les risques en termes de contenus de métiers et de qualification. Par ailleurs, les entreprises s'efforcent toujours d'éviter le risque de délit d'initié plutôt que celui du délit d'entrave ce qui les conduit à n'informer les partenaires sociaux qu'au dernier moment². Ainsi l'absence d'intégration entre le droit des marchés financiers et le droit social rend difficiles une anticipation et une réflexion stratégique plus globales.

Il n'existe guère d'études empiriques sur ces questions qui permettraient d'affiner les analyses. Toutefois, on peut trouver quelques situations d'entreprises qui, sans être exemplaires, ouvrent des pistes de réflexion pour le management stratégique des compétences, ce dont nous allons traiter dans cette dernière section.

Section 3

PRATIQUES DU MANAGEMENT STRATÉGIQUE DES COMPÉTENCES

Dans une récente étude³, M. Le Boulair et D. Retour ont examiné un certain nombre d'expériences d'entreprises et proposé une forme de typologie de la manière dont elles conçoivent et mettent en œuvre le lien entre gestion des compétences et stratégie, dans une optique de performance globale.

1 Une typologie d'entreprises

Le premier groupe d'entreprises, de loin le plus important numériquement, réunit des entreprises qui se situent dans une vision que l'on

1. Freiche J., « L'emploi européen dans la tourmente des restructurations », in Allouche J., Freiche J. (coord.), *Restructurations d'entreprise*, Vuibert, 2007, pp. 81-108.

2. Le risque de délit d'initié présent dans le droit des marchés financiers encourage les entreprises à ne diffuser l'information relative aux restructurations (rachats, fusions, etc.) que le plus tard possible. Le risque de délit d'entrave qu'elles encourent alors leur paraît beaucoup plus acceptable.

3. Le Boulair M., Retour D., *art.cit.*

peut qualifier « d'adaptative » : la gestion des compétences est en effet pensée pour être au service de la stratégie. Une fois la stratégie définie, ces entreprises s'efforcent de mettre en œuvre des processus de gestion des compétences, tant individuelles que collectives, susceptibles de satisfaire aux exigences de performance de la stratégie.

Sur le plan méthodologique, tout comme cela se pratiquait déjà lors des premières expériences de mise en œuvre de GPEC, on assiste à une « entrée par le plan à moyen terme »¹. Autrement dit, sur la base des orientations stratégiques définies à un horizon d'environ trois ans, la fonction RH, comme les autres fonctions de l'entreprise, est chargée de préciser à son tour ses objectifs ainsi que les moyens et les outils déployés dans le domaine de la gestion des compétences individuelles requises. Il s'agit de s'assurer que les compétences disponibles seront bien adaptées aux exigences des marchés.

Exemple — Le cas MMA

MMA est un groupe mutualiste d'assurance qui a élaboré son projet stratégique à moyen terme (2005-2010) en partenariat avec trois autres compagnies mutualistes, GMF, MAAF et Azur. Le Groupe vise à asseoir sa notoriété, à créer une dynamique de croissance basée sur une forte capacité d'innovation des produits et des services et à atteindre l'excellence opérationnelle.

Pour atteindre ces objectifs, six leviers d'action ont été identifiés : produits, process, pilotage, outils, organisation, ressources humaines. Chaque année, un « quadrant » est élaboré pour identifier les actions à mener dans quatre domaines : rentabilité, compétitivité, client et dynamique. Chaque partie du quadrant fait ensuite l'objet d'une démultiplication des actions par direction centrale, direction et département.

La partie « dynamique » concerne les RH et le management. Elle comporte la définition des évolutions des besoins des métiers par département et des compétences exigées. L'objectif de chaque manager est de présenter chaque année à ses collaborateurs le quadrant de son département pour expliquer à chacun ce qu'on attend de lui et définir ses objectifs de performance annuelle.

La déclinaison stratégique de MMA intègre également la notion de « compétences collectives » définies comme un ensemble de

1. V. Thierry D., *La gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences*, L'Harmattan, 1990 ; 2^e éd. augmentée Thierry D., Sauret C., 1993.

compétences produites par la rencontre entre les compétences individuelles des salariés, les processus organisationnels (capacité d'industrialisation du traitement des sinistres, puissance du système d'information) et les savoir-faire détenus par l'organisation.

Le second groupe d'entreprises est de taille beaucoup plus modeste. Il réunit les entreprises qui s'efforcent de construire leur stratégie sur la base des compétences dont ils disposent réellement. L'enjeu consiste en effet pour ces entreprises à « prendre la main » c'est-à-dire à tenter de modifier à leur profit les règles du jeu concurrentiel (voir par exemple le cas emblématique de Canon sur le marché des photocopieurs dans les années 1990) ou à renforcer leur légitimité au sein d'un groupe.

Concrètement, ces entreprises travaillent à la définition de leur avantage concurrentiel constitué autant des compétences individuelles des salariés (savoirs faire) que d'éléments plus intangibles (brevets, marques, capital). Cette approche s'inscrit assez directement dans l'approche *resource based view* résumée au début de ce chapitre.

Exemple — Les compétences clés à la base du projet stratégique chez ST Microelectronics

Le fabricant de semi-conducteurs ST Microelectronics s'appuie sur l'identification de ses compétences clés pour dessiner son projet stratégique, notamment la capacité à nouer des alliances (avec des fournisseurs ou des clients) et des partenariats. Sur cette base, l'entreprise a noué une alliance avec Nokia. Une coopération a également été entreprise avec des concurrents (Philips et le successeur de Motorola semi-conducteurs, FreeScale), les partenaires ayant mis en commun leurs compétences de conception et de fabrication de puces électroniques, en raison du coût trop élevé des investissements qu'aucun d'entre eux ne pouvait supporter seul.

Le co-investissement en 2001 des trois entreprises dans « Alliance Crolles 2 » a été la traduction d'une mise en commun de ressources financières et humaines dans le domaine de la R&D pour engendrer de nouvelles applications techniques et commerciales que chacune a pu ensuite exploiter séparément. Ce modèle original de « co-opétition » entre entreprises concurrentes a conduit jusqu'à l'élaboration d'une politique RH commune à Alliance Crolles 2 permettant de formaliser, entre autres, des process communs en matière de recrutement, d'organisation du travail, de développement des personnes et de gestion de carrière.

Ces deux catégories se révèlent finalement assez proches de ce qu'avait mis en lumière une étude conduite en 1997¹. Deux grandes catégories d'entreprises différençaient en effet d'un côté celles qui définissaient des objectifs stratégiques d'où découlaient des compétences requises et de l'autre, celles qui s'efforçaient, sur la base de leurs compétences spécifiques, de modifier les règles du jeu de la concurrence à leur profit.

La troisième catégorie d'entreprises proposée par M. Le Boulair et D. Retour, en revanche, apparaît comme plus originale dans la mesure où elle concerne les entreprises-réseaux ou les pôles de compétitivité, autrement dit, des entreprises liées par des liens privilégiés sur un même territoire. Cela favorise une certaine circulation des compétences entre les différentes unités du pôle et donc une certaine fertilisation de ces compétences. Les compétences détenues par l'ensemble des entités concernées sont mobilisées pour élaborer une stratégie d'innovation.

Toutefois, du fait du caractère à la fois relativement rare et récent de ces pratiques de mutualisation ou de combinaison des compétences, et du manque d'analyses disponibles, il est difficile, selon les auteurs de l'étude, de se prononcer sur leur efficacité.

Au-delà de la simple description des pratiques, cette analyse nous semble intéressante pour les pistes qu'elle propose en matière de mise en œuvre.

2 Des enseignements pour l'action

Il nous semble en effet que ces expériences permettent d'envisager des pistes d'action à différents niveaux.

Tout d'abord, ce qui est en jeu concerne l'identification et le choix des compétences stratégiques : comment s'assurer que certaines compétences sont stratégiques, et d'autres non ? L'enjeu est simple dans sa formulation, beaucoup moins dans sa mise en œuvre. Il peut s'exprimer au travers de l'alternative suivante : faut-il s'appuyer sur les compétences requises par le marché ou au contraire sur les compétences réellement détenues par l'entreprise ? On sait désormais, du moins est-ce l'un des enseignements actuels de la théorie du management

1. Trépo G., Delattre V., Ferrary M., « La gestion par les compétences : vers la concorde entre stratégie et GRH », *Cahiers de Recherche*, HEC, Jouy-en-Josas, 1997.

stratégique, que la vérité se situe quelque part entre les deux. Il reste cependant à savoir où positionner le curseur entre les deux extrêmes.

La démarche Competency Master Plan de Schneider Electric constitue une approche hybride qui « tente de mêler gestion des connaissances critiques, gestion des compétences requises par la stratégie et détenues par l'entreprise »¹. D'autres entreprises procèdent de façon proche ou identique. Les auteurs montrent que ces pratiques restent limitées au niveau du Groupe, sans fondement sur des pratiques de terrain. En outre, l'approche par les compétences détenues est le plus souvent segmentée entre différentes priorités (fonctions clés, compétences critiques ou connaissances clés en expertise). Enfin, à propos de performance, aucune entreprise ne produit d'indicateurs explicites de la performance attendue de leur gestion des compétences.

Le second enseignement de ces démarches porte sur la nature des compétences à mobiliser : de quelles compétences parle-t-on ? Le plus souvent, et on ne sera pas surpris, il s'agit de compétences individuelles, dans la mesure où c'est à ce niveau que les choses sont peut-être le plus immédiatement opérationnelles en raison du savoir-faire de la fonction RH dans ce domaine. En outre, comme nous l'avons souligné plus haut, seules les compétences individuelles que gèrent les services RH se prêtent à une description fine pouvant donner lieu à formalisation. Beaucoup plus rares sont ainsi les entreprises qui mobilisent des compétences collectives dans leur démarche. Cette difficulté est certainement liée à la notion même de compétence collective, définie par la société d'assurances MMA, comme « un ensemble de compétences produites par la rencontre entre les compétences individuelles détenues par les salariés, les process organisationnels et les savoir-faire détenus par l'organisation »². On peut en effet imaginer que cette rencontre passe nécessairement par l'organisation du travail et des emplois. Autrement dit, les compétences collectives seraient le résultat de l'utilisation et du développement des compétences détenues par les individus, grâce à une organisation du travail et des emplois soigneusement conçue et articulée autour des savoirs faire spécifiques à chaque organisation et reconnus comme tels. Or, force est de constater que très peu de démarches de gestion des compétences se sont, jusqu'à présent,

1. Le Boulaire M., Retour D., « Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 70, déc. 2008, pp. 51-68, (p. 62).

2. Le Boulaire M., Retour D., *art.cit.*

attaquées à cette question pourtant centrale. C'est aussi elle qui est en question dans le lien entre stratégie et GRH.

Enfin, un dernier enseignement concerne le rôle de la fonction RH et des autres acteurs impliqués dans ces processus. En effet, ces derniers sont toujours portés par des acteurs. On a ainsi pu fréquemment constater combien nombre d'expériences conduites sur le terrain en matière de gestion des compétences se trouvaient transformées, si ce n'est abandonnées, suite au départ de leur promoteur. Dans le domaine du management stratégique des compétences, plusieurs acteurs ou groupes d'acteurs sont ainsi concernés : la direction de l'entreprise, la DRH, les managers. Comme nous l'avons déjà exposé, la fonction RH reste le plus souvent préoccupée de la dimension individuelle de la gestion de compétences. Articuler stratégie et compétence suppose de pouvoir aller au-delà du seul niveau des individus, de manière à aborder des questions essentielles que sont l'organisation du travail, le choix des investissements et la coopération avec le management.

Les choix opérés au niveau de l'organisation du travail sont en effet essentiels à la manière dont les individus pourront ou non mobiliser les compétences qu'ils possèdent. La division du travail, les modes de coordination, l'enrichissement des tâches sont autant d'éléments majeurs dans la mise en œuvre concrète de la gestion des compétences sur le terrain (v. chapitre 2, niveau 3 de la modélisation, pp. 51-52). De même, en matière d'investissements, il peut s'avérer dommageable de ne pas avoir anticipé les effets de l'introduction d'un nouveau matériel productif ou de la transformation d'un processus de production. Enfin, toute démarche de management des compétences requiert la coopération des lignes hiérarchiques. Les expériences montrent que cette implication est souvent négligée. C'est à une véritable « co-opération » que la fonction RH doit s'atteler avec les lignes hiérarchiques. Celles-ci sont source d'information précieuse dans l'expérimentation des démarches et leur implication est majeure dans la réussite, ou au contraire dans l'échec des démarches impulsées par les DRH.

Tout compte fait, plutôt que de revendiquer un rôle stratégique pour la DRH, celle-ci tirerait parti à s'investir davantage sur le terrain du management et de l'organisation. Elle y gagnerait sans doute plus sûrement ces lettres de noblesse. Mais il est vrai que cela peut être un travail ingrat et de longue haleine.

CONCLUSION

Les entreprises qui se sont engagées avec succès dans la voie d'une certaine articulation entre une stratégie exprimée sur la base de leurs compétences distinctives, et sa traduction en termes de ressources humaines, ne sont pas légion. On pourrait pourtant y voir la nécessité d'un important défi à relever dans la recherche d'une plus grande cohérence, non seulement entre GRH et stratégie, mais pour toute l'entreprise. Toutefois, ce type de démarche se heurte à diverses difficultés. D'une part, certaines situations imposent de prendre des décisions, de recrutement, de licenciement ou de progression, qui ne sauraient être fondées sur le seul critère de la compétence. D'autre part, la position adaptative dans laquelle on tient la GRH par rapport à la stratégie semble particulièrement résister. C'est peut-être en s'efforçant de penser ensemble compétences individuelles, compétences collectives et compétences organisationnelles, qu'on pourrait envisager une meilleure cohérence et une plus grande pertinence des démarches compétences.

L'essentiel

Dans les années 1990, GRH et stratégie se sont rapprochées du fait d'un intérêt commun pour la notion de compétence. Cependant, cette proximité reposait sur un malentendu, sinon un contresens, dans la mesure où le même terme « compétence » recouvrait des significations quasiment opposées. La plupart des entreprises désireuses d'implémenter l'approche ressource en stratégie pour mieux définir leur avantage concurrentiel ne se sont pas intéressées à son articulation avec la gestion des compétences des individus. Les rares entreprises qui ont tenté de la faire ont rapidement rencontré des difficultés, voire ont renoncé à articuler leur démarche stratégique avec la définition et la gestion des compétences individuelles.

Plus récemment, la préoccupation s'est portée sur la performance et sur la manière dont le management des compétences pouvait favoriser la performance de l'entreprise. À cet égard, il convient d'abord de rappeler que performance et compétence ne sont pas des notions synonymes, même si, au niveau individuel, on peut facilement considérer que la seconde contribue à la première. Ensuite, la question se pose de savoir comment le management stratégique des compétences peut contribuer à la performance organisationnelle et à la performance globale. En réalité, dans la grande majorité des cas, on observe que le destin des ressources humaines dans l'entreprise reste largement déterminé par des décisions stratégiques qui ne les ont pas prises en compte.

Certaines entreprises s'efforcent cependant de mieux combiner stratégie et gestion des compétences. Les plus nombreuses d'entre elles utilisent la gestion des compétences comme un moyen de garantir à l'entreprise les compétences dont elle a besoin pour assurer sa stratégie. D'autres, nettement plus minoritaires, s'efforcent de construire leurs stratégies sur la base des compétences clés dont elles disposent, ces dernières étant définies à partir des compétences individuelles.

Relation d'emploi et compétences

Ce chapitre revient sur la notion d'emploi pour deux raisons. La première est qu'elle est d'un usage si courant qu'on n'interroge plus guère sa signification, sauf lorsqu'elle avoisine d'autres catégories, concurrentes, proches ou similaires, pour désigner le travail. C'est le cas aujourd'hui en gestion des ressources humaines. Le lexique gestionnaire s'est enrichi et complexifié au point de dérouter les étudiants mais aussi les salariés et leurs représentants. Pour comprendre cette diversité sémantique, il est nécessaire de revenir à l'analyse du travail : ses modes d'organisation, les conditions de sa performance, ses mutations, les exigences à l'égard des travailleurs. Le management des compétences y trouve sa justification.

La seconde raison est que l'emploi reste le socle de la relation entre l'employeur et l'employé et dans un contexte de crise et de ruptures, ses transformations affectent l'échange salarial et impliquent les pouvoirs publics. On désigne en effet par « relation d'emploi » la relation d'échange entre un employeur et un employé. Cette relation porte sur l'échange « travail/salaire » ou dans des termes plus gestionnaires, sur le rapport entre contribution et rétribution. Cet échange ne concerne pas la seule rémunération du travail. Il implique ce que les économistes appellent les conditions d'usage et de reproduction de la force de travail : conditions d'exercice du travail, modalités d'adaptation des salariés aux évolutions de l'organisation, modalités de GRH qui inscrivent cette relation d'emploi dans la durée. Ces conditions d'emploi sont encadrées par un ensemble de dispositions réglementaires qui régissent

la vie des salariés et stabilisent un compromis social en cohérence avec un modèle productif.

Mais quand les contextes économiques se transforment en profondeur, quand les règles de la concurrence et de la compétitivité se modifient, les conditions d'emploi peuvent se révéler inadaptées aux exigences nouvelles des organisations. La compétence est le concept qui va permettre aux gestionnaires de faire face aux mutations du travail et d'articuler performance organisationnelle et performance individuelle. Elle propose de nouvelles règles de gestion de la main-d'œuvre qui contribuent à faire évoluer la relation d'emploi. Celles-ci s'appuient sur des outils de gestion renouvelant les modalités d'évaluation des salariés.

- Section 1** ■ **Analyse du travail et compétence**
- Section 2** ■ **Transformation de la relation d'emploi et logique compétence**
- Section 3** ■ **Dispositifs et outils de l'appréciation des salariés**

Section 1 ANALYSE DU TRAVAIL ET COMPÉTENCE

L'analyse des emplois et des compétences fait désormais partie des activités de tout DRH confronté à des restructurations successives, des réorientations stratégiques fréquentes ou des changements technologiques et réglementaires affectant la nature ou la pertinence des métiers exercés dans l'entreprise. Elle a pour enjeu de favoriser la gestion des ressources humaines dans un contexte instable et relève du macro-management, selon l'expression de P. Morin et E. Delavallée¹. Mais l'identification des compétences requises par des situations changeantes passe inexorablement par l'analyse du travail. Celle-ci requiert une focale plus réduite, celle d'un emploi, d'un métier particulier et vise dans la mesure du possible à repérer les compétences réellement mises en œuvre par les tenants des activités. L'enjeu en est la performance : il s'agit de mettre en adéquation les besoins de l'activité et les

1. Morin p., Delavallée E., *Le manager à l'écoute du sociologue*, Éditions d'Organisation, 2000, pp. 220-221.

caractéristiques des personnes. Il relève du micro-management¹. Cette section interroge la capacité du concept de compétence à réconcilier ces deux dimensions du management des hommes.

1 Travail, emploi, compétence : une articulation difficile

1.1 Quelques éléments de sémantique

Le lexique gestionnaire s'est largement enrichi ces dernières décennies au point de requérir quelques clarifications. La plupart de ses notions sont empruntées au langage ordinaire et sont donc peu conceptualisées. Nombre de ses termes sont employés de manière indifférenciée, bien qu'on leur attribue des nuances ou des contextes d'usage privilégiés. Ainsi dans l'entreprise, dit-on indifféremment que le salarié occupe un emploi, un poste ou une fonction. L'emploi reste le terme le plus générique, renvoyant à un marché et à une relation d'échange. Le poste désigne une position précise, étroitement liée à l'organisation du travail. Il renvoie historiquement au taylorisme et à sa parcellisation des tâches. La fonction renvoie au rôle tenu par l'individu et réintroduit la personne et sa contribution dans la réalisation d'une mission ou d'une activité. Pour les caractériser, on recourt aux notions de tâche, activité, mission, finalité, compétence, au gré des méthodes mobilisées par les cabinets de conseil pour évaluer le travail et peser les emplois. Il en ressort une certaine cacophonie, peu propice au dialogue social et source de confusions dans des domaines où les enjeux sociaux sont importants.

Cette diversité du vocabulaire gestionnaire n'est pas gratuite. Elle montre que le travail peut être abordé de différents points de vue : l'organisation (le poste, l'activité, le projet), l'individu (la compétence, le potentiel), l'emploi (activités, qualification, compétences) mais aussi la performance (impliquant des choix stratégiques de la part des entreprises) ou plus récemment la connaissance (ressources stratégiques). Elle conteste ainsi l'idée d'un déterminisme étroit qui imposerait un modèle d'organisation et rend compte de la contingence des modèles productifs. Elle révèle aussi la force de leurs variables de gestion car les termes émergents, comme la compétence, ne se substituent pas aux anciens, comme le poste ; ils s'y ajoutent et se combinent pour repenser les emplois et rationaliser l'organisation du travail.

1. Morin P., Delavallée E., *op. cit.*

Analyser la relation d'emploi dans un ouvrage sur les compétences impose de revenir sur le terme même d'emploi, pourtant peu équivoque dans le langage ordinaire. L'emploi se situe à la croisée de quatre pôles :

- l'organisation fondée sur un modèle de division du travail ;
- la relation d'échange entre un employeur et un employé, encadrée par un ensemble de règles légales, conventionnelles et gestionnaires ;
- le contexte macroéconomique où l'emploi reste de manière dominante une variable d'ajustement ;
- le contexte micro de l'entreprise et sa gestion de l'emploi, abordée sous l'angle de sa politique de mobilité, d'affectation des ressources aux emplois, de formation, etc.

Ces pôles sont interdépendants. Quand le modèle d'organisation du travail change, les règles encadrant la relation d'emploi évoluent elles aussi, qu'il s'agisse de la relation salariale, des modalités d'évaluation des emplois, des modes d'apprentissage, des modalités contractuelles, des modes de gestion des carrières. Quand le marché du travail est en crise, l'emploi se fait rare. Mais *a contrario*, le statut de l'emploi détermine le statut au travail. En période de croissance, les restructurations de compétitivité succèdent aux restructurations de secteurs en crise. Mais les exigences accrues à l'égard des salariés n'excluent ni les licenciements économiques, ni le recours à des formes diversifiées d'emploi.

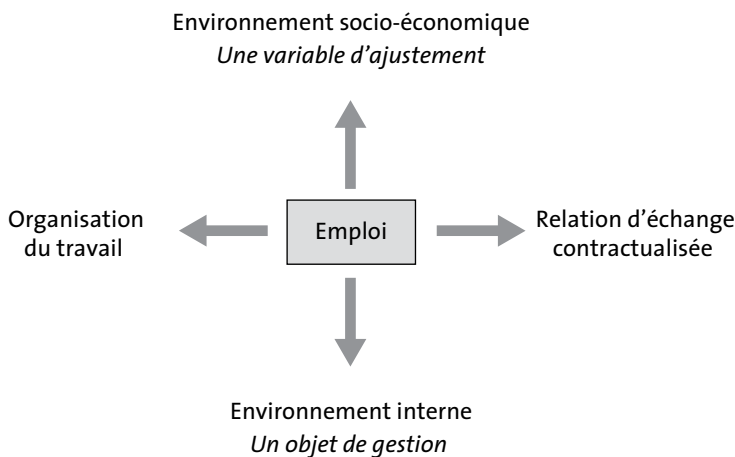


Figure 4.1 — L'emploi, à la croisée de quatre pôles

Pour l'individu, avoir un emploi c'est d'abord ne pas être au chômage. On oublie que ce sens du terme emploi est récent puisqu'il date du ^{xx}^e siècle. L'emploi désigne le travail salarié, celui qu'on exerce dans le cadre d'une organisation donnée, selon des modalités prédéfinies, en échange d'un salaire. Les conditions d'emploi sont donc définies par l'entreprise mais dans le respect des règles légales ou conventionnelles. Ces dernières peuvent changer quand l'emploi se fait rare et que les employeurs exigent davantage de flexibilité. Le développement des formes d'emploi, dites atypiques (CDD, intérim, stages, etc.) dans les années quatre-vingt, en témoigne. Avoir un emploi c'est ainsi bien souvent accepter un emploi précaire pour accéder au travail.

Mais l'emploi ne dépend pas que de l'état du marché du travail. La sociologie de l'emploi¹ montre que les mouvements de l'emploi et du chômage ne dépendent pas des seuls mécanismes économiques, ils résultent de processus sociaux. En période de crise et de chômage, l'emploi fait l'objet de politiques publiques qui affectent l'allocation des ressources humaines aux emplois. Quand il n'y a pas d'emploi pour tout le monde, il est nécessaire de le répartir entre les catégories sociales. Cette répartition procède d'arbitrages politiques entre des groupes sociaux : jeunes, seniors, immigrés, femmes, hommes. Le critère de l'âge a permis de réguler des taux de chômage importants et a gouverné la gestion des effectifs. Il s'est traduit par :

- un allongement des études pour les jeunes, différant leur entrée sur le marché du travail,
- une sortie anticipée des plus âgés.

L'exemple suivant montre une inversion de cette tendance et souligne l'arbitraire, la contingence qui pèse sur la relation d'emploi.

Exemple — Âges et segmentation des pratiques de GRH : de la discrimination à la légitimité

Les accords de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) signés dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 sont révélateurs à ce niveau. Ils prennent en compte les injonctions des pouvoirs publics français et de l'institution européenne à l'égard des seniors et des jeunes, et s'attachent à intégrer les deux extrêmes de la pyramide des âges, écartés du marché du travail pendant deux décennies par les politiques d'emploi.

1. Maruani M., Reynaud E., *Sociologie de l'emploi*, La Découverte, 2004.

Ils présentent ainsi leurs dispositifs de gestion à partir d'une segmentation des âges (jeunes, seniors) mettant en valeur des instrumentations spécifiques à l'égard de ces catégories. Ils les abordent en termes de « transitions » à gérer et mobilisent à cette fin les dispositifs juridiques : contrats d'apprentissage, de professionnalisation, tutorat pour former les jeunes, entretien de mi-carrière, valorisation de la fonction de tuteur, cessation progressive d'activité pour les seniors.

Dans la perspective ouverte par la sociologie de l'emploi, les relations entre travail et emploi s'inversent. Ce sont les statuts d'emploi qui structurent le statut du travail. Ces statuts se sont multipliés et différenciés avec la diversification des formes d'emploi et il importe de comprendre comment ils affectent la reconnaissance des compétences. Nous en donnons ci-dessous un exemple révélateur.

1.2 Compétences de l'emploi, compétences dans le travail : le grand écart ?

Exercer un emploi c'est occuper une situation de travail :

- identifiée par un intitulé (caissière, maçon, professeur, etc.) ;
- caractérisée par un noyau d'activités ;
- requérant un certain niveau de qualification ;
- conférant une position répertoriée dans des catégories socioprofessionnelles.

Tout cela définit le statut social de l'emploi. Mais l'emploi n'est pas le travail. Il désigne une « forme d'organisation et de reconnaissance sociale du travail¹ », pas l'activité productive des salariés. L'exemple suivant rend compte de ce hiatus entre travail et emploi.

Exemple — « Petit boulot, grandes compétences »² : statut d'emploi et méconnaissance du travail

La restauration rapide offre ce qu'il est convenu d'appeler des « petits boulots » à temps partiel, à des étudiants finançant leurs études ou à des jeunes sans qualification particulière qui peinent à trouver un emploi. Ces emplois sont généralement peu valorisés et sont considérés comme peu qualifiés, ne requérant que des compétences simples : savoir lire, écrire, compter, utiliser une caisse enregistreuse, être poli et accueillant

1. Paul J-J., Rose J. (dir.), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, Dunod, 2008, p. 2.

2. Cet exemple est emprunté à Cadin L., Guérin F., Pigeure F., *Gestion des Ressources Humaines*, 3^e éd., Dunod, 2007, p. 173.

avec le client. Comme dans bien des cas d'emplois jugés peu qualifiés, le travail est plus complexe qu'il n'y paraît. Pour répondre à des normes d'efficacité, il mobilise en fait des compétences cognitives, rarement détenues par les jeunes non qualifiés, à la différence des étudiants. Les sociologues qui ont étudié ce cas et observé les comportements de ces deux catégories de population montrent que les jeunes peu qualifiés peinent fortement à s'organiser et subissent un stress important. Ils se contentent de mémoriser leurs commandes et d'aller chercher les produits dans l'ordre où les commandes arrivent, sans se préoccuper de celles de leurs coéquipiers. Il en résulte file d'attente, lenteur du service, impatience des clients car ils ne parviennent pas à élaborer une stratégie d'action leur permettant d'intégrer la diversité des composantes de la situation et ses enjeux : gérer la diversité des commandes, tenir compte non seulement des siennes mais de celles des autres pour gérer l'accès aux produits, l'ordre des commandes à la cuisine quand elles demandent plus de temps, veiller aux relations avec la cuisine, etc.

Cet exemple souligne avec éclat l'écart existant entre les compétences associées à l'emploi du fait de la valeur qui lui est attribuée et les compétences requises par le travail réel. Le fait que ce travail soit exercé à la fois par des jeunes de faible niveau de qualification, sans véritable perspective d'avenir, et des jeunes qualifiés dont l'avenir est ailleurs, permet d'appréhender la façon dont l'individu traite les problèmes, analyse la situation de travail et y déploie des stratégies d'action. On retrouve dans ce cas d'étude la différence entre travail prescrit et travail réel, soulignée par les ergonomes et les sociologues¹. Si la tâche renvoie à la prescription du travail, sa réalisation ne se résume jamais à l'application mécanique d'une consigne ou d'une procédure. Elle suppose toujours un travail cognitif d'interprétation de la consigne, de la situation, du contexte, la confrontation de ces différentes données et la prise en compte des interactions avec autrui. L'activité de travail requiert toujours une adaptation de l'individu qui passe par la compréhension de la situation d'action et l'adoption conséquente d'une conduite.

On désigne par « intelligence des situations » cette capacité d'adaptation, elle-même révélatrice de l'adaptabilité d'un individu à des situations changeantes. Ce potentiel d'adaptation est considéré comme une ressource précieuse pour les entreprises confrontées à l'incertitude.

1. V. par exemple, Terssac G. de, *Autonomie dans le travail*, PUF, 1992.

Le problème est qu'il ne se laisse pas si facilement appréhender, ni mettre en mots, même si un encadrant expérimenté est capable de le repérer rapidement. L'expert lui-même est souvent bien incapable de dire comment il agit car il emprunte des raccourcis qui lui font oublier la procédure. Ces raccourcis sont dits tacites parce que justement ils traduisent une appropriation et une incorporation de la procédure dans la stratégie de connaissance et d'action. Le débutant qui tâtonne au cours de son apprentissage de la procédure serait en fait le mieux à même de rendre compte des étapes de l'apprentissage ! Paradoxalement, on note que dans les référentiels de compétences, le niveau le plus élevé, celui où l'individu est identifié comme un expert, se voit affecter des activités de transmission des savoirs, comme si cela était inhérent à l'expertise. Or il n'en est rien.

Enfin ces conduites adaptatives, ces stratégies de connaissances et d'action qui caractérisent la compétence et se traduisent par des résultats, émergent de la confrontation aux situations, aux problèmes rencontrés. Elles se construisent à travers des essais et des erreurs et n'ont rien de systématique. Rappelons que la compétence est inférée de l'activité. La compétence ne se donne à voir qu'au travers de ses résultats. Les chemins qui conduisent aux résultats peuvent être multiples. La compétence se construit dans le travail mais son développement dépend des conditions dans lesquelles le travail est exercé. Un travail peu qualifiant, contraint, c'est-à-dire sans réelle autonomie, ne permet guère de développer des compétences. La compétence résulte donc d'une construction sociale. Elle est aussi un construit car son identification dépend de ce que l'entreprise reconnaît comme compétence. Dans ce cadre, la dénomination des compétences constitue un problème épineux : déjà difficile à identifier sur la base d'une simple observation de la situation de travail, la compétence est difficile à nommer car sa dénomination dépend de l'usage que le gestionnaire souhaite faire du référentiel. C'est l'objet du point suivant.

2 Gérer le travail ou gérer l'emploi ?

Si la gestion des compétences mobilise la direction des ressources humaines et les managers, ils n'en font pas le même usage et soumettent cet usage aux finalités propres à leur fonction, selon qu'il s'agit de gérer le travail et la performance ou les hommes et l'emploi.

2.1 Gérer les compétences pour améliorer la performance : l'affaire du manager

Même s'il importe de souligner sa difficulté, l'identification des compétences ne peut se faire qu'à partir de l'analyse du travail. Celle-ci est d'autant plus importante que « le contenu du travail est devenu un enjeu » pour « des entreprises engagées sur des marchés de plus en plus saturés » et qui demandent aux salariés de « faire la différence », comme le souligne M.-C. Combes¹. Il est donc nécessaire d'identifier ces contenus de travail. Ils sont le plus souvent formulés en termes d'activités, c'est-à-dire en unités d'action homogènes finalisées par un objectif. On explicite ensuite les conditions de leur maîtrise pour distinguer des niveaux de compétence et définir des paliers permettant d'atteindre la maîtrise attendue par l'entreprise. Plus l'analyse sera fine et ancrée dans l'analyse des situations de travail, de leurs contraintes, de leurs problèmes et de leurs aléas divers, plus les compétences identifiées se rapporteront aux attentes des managers. Soucieux avant tout de performance, de résultats, ils savent l'importance d'une bonne affectation des ressources aux emplois et du même coup d'une bonne connaissance des hommes et des contraintes du travail.

Les savoirs et les savoir-faire propices à la maîtrise d'une situation ne suffisent plus aujourd'hui. Sous-jacent à la compétence, il y a l'engagement des individus dans le travail, dans les résultats, à l'égard de l'entreprise. La question de l'implication du salarié est donc inhérente à toute approche du travail en termes de compétences. Et nous pensons avec M.-C. Combes que « la clé de l'engagement des personnes se trouve dans l'action, et donc en partie dans le travail et son organisation² ». Dans ce cadre, les référentiels de compétences sont de nouveaux outils qui précisent les attentes en termes de travail. « Pour définir (le travail), le contrôler et l'évaluer, les outils utilisés jusqu'à présent – métier, fiche de poste, prescription – sont devenus insuffisants. Ils n'intègrent pas les exigences accrues de coordination et de préoccupation stratégique³ », c'est-à-dire les compétences qui permettront aux salariés de contribuer à une performance collective. L'auteur propose alors de prendre en compte les trois dimensions suivantes du travail :

1. Combes M.-C., « Identifier la dimension collective de la compétence pour gérer le travail », in Jouvenot C., Parlier M. (dir.), *Élaborer des référentiels de compétences*, ANACT, pp. 94-118.

2. *Ibidem*.

3. *Ibidem*.

- la technique ;
- l'organisation ;
- la stratégie.

Ces trois dimensions permettent d'intégrer les exigences des entreprises :

- celles qui découlent des choix stratégiques pour faire face à des marchés instables ;
- celles qui découlent des normes ISO et de leur impact. Non seulement ces exigences nécessitent d'être appropriées en tant que telles par les salariés mais elles doivent aussi transformer leurs savoirs techniques et leurs savoir-faire de métier.

Les compétences ainsi décrites se révèlent propices à la gestion du travail et font du référentiel un outil pour les managers de proximité car l'analyse conduite prend en compte la contingence de la situation, ses spécificités en termes d'organisation du travail, de répartition des tâches et des missions entre les membres de l'équipe, de savoir-faire individuels et collectifs, de formes d'ajustement entre acteurs permettant ou non l'action collective. Les compétences identifiées sont de même contingentes à la situation de travail et on les qualifiera de *contextualisées*. Si elles font sens pour le manager et ses équipes et répondent à leurs préoccupations (d'évaluation, de formation, de reconnaissance), elles ne sont pas toujours pertinentes pour le DRH et ses préoccupations de gestion des emplois et de la mobilité.

2.2 Gérer les compétences pour assurer la mobilité : l'affaire du DRH

Ces préoccupations portent sur l'allocation des ressources au niveau global de l'entreprise, soit l'affectation des ressources aux emplois et la gestion de la relation d'emploi. Celles-ci relèvent de politiques d'emploi, subordonnées aux stratégies d'entreprise et s'inspirent de principes de gestion collective : cohérence globale et lisibilité de l'organisation, équité dans la gestion de la mobilité, parité avec l'environnement. Les accords de GPEC signés dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005, l'affirment tous : la gestion des emplois passe par une politique de mobilité. Celle-ci suppose d'identifier des *passerelles* entre emplois, afin de favoriser le passage d'un emploi à un autre ou encore des *aires de mobilité*, c'est-à-dire des zones de proximité communes à plusieurs emplois. Il s'agit

alors de définir des filières ou des parcours professionnels permettant aux salariés d'évoluer, voire de faire carrière.

Les outils privilégiés du DRH sont les répertoires des emplois et des métiers, les cartographies d'emplois. Ceux-ci donnent à voir une organisation rigoureusement formalisée et décrivent des emplois-repères ou encore des emplois-références. Autrement dit, ils ne donnent pas à voir les situations de travail réelles, les emplois effectivement tenus, mais des emplois types, des « enveloppes » suffisamment larges et générales pour englober des actualisations multiples de l'emploi en question dans le cadre d'une organisation donnée.



Repères

L'emploi type

L'emploi type est une notion forgée par le Céreq (Centre d'études et de recherches sur les qualifications) en 1975 pour accompagner la construction du répertoire français des emplois puis du répertoire opérationnel des métiers et des emplois, dans les années 1990. Il désigne un ensemble de situations de travail présentant des contenus d'activités identiques ou similaires, suffisamment homogènes pour être occupés par un même individu et requérant des compétences analogues ou voisines. Il est défini par les quatre axes suivants :

- technicité : techniques spécifiques mises en œuvre dans l'emploi ;
- information : informations parvenant à l'emploi et traitement opéré ;
- relations-communication : univers relationnel de l'emploi (clients, fournisseurs, hiérarchie) ;
- contribution économique : valeur ajoutée de l'emploi.

Les axes proposés dans cette définition constituent les bases d'un raisonnement prospectif : quelles seront les évolutions technologiques, organisationnelles ? Quelles incidences auront-elles sur l'environnement de l'emploi et sa place dans l'entreprise ?

La gestion des individus suit le même mouvement. Pour s'assurer des capacités d'un salarié à passer d'un emploi à un autre, d'un service à un autre, il est nécessaire d'identifier leurs compétences. Mais des compétences trop *contextualisées* ne plaident guère en faveur de la mobilité. Comme le souligne M.-C. Combes, « la solution la plus fréquente (pour ne pas dire générale) consiste à quitter le travail pour basculer du côté des personnes, de leurs capacités cognitives et de leurs

qualités individuelles¹ ». Dans ce cadre, on fait appel à des compétences *génériques, transversales*. Celles-ci doivent être suffisamment générales pour permettre le transfert des compétences d'une situation à une autre. Ces compétences sont alors censées témoigner de la capacité de l'individu à passer d'une fonction à une autre.

Il existe donc une tension forte entre identifier les compétences nécessaires à l'exercice du travail et identifier les compétences nécessaires à la gestion des emplois et des individus. En devenant génériques et transversales, les compétences s'éloignent des repères qui font sens pour les salariés. Les répertoires des emplois et des métiers ne parlent guère aux salariés qui les trouvent trop éloignés de leur situation particulière et ne servent pas aux managers. Un autre danger guette la dénomination des compétences aux fins de gestion de la mobilité. Les compétences y deviennent tellement générales, tellement vagues qu'elles peuvent s'appliquer à toutes les situations, dans toutes les entreprises. Le résultat est qu'elles ne sont plus guère significantes. Ce n'est pas un hasard si les compétences donnent lieu à des listes décontextualisées qui prennent forme dans des catalogues ou des dictionnaires. La capacité à communiquer, l'écoute, l'esprit d'équipe, la capacité à conduire un projet émaillent les référentiels de la plupart des entreprises. Cela n'a rien de surprenant mais on ne voit pas très bien en quoi cela permet des décisions de gestion au plus près du terrain et des besoins de l'activité.

Il reste donc difficile d'articuler les deux dimensions du travail et de l'emploi et la compétence n'est pas ce trait d'union que l'on pouvait espérer.

Section 2 TRANSFORMATION DE LA RELATION D'EMPLOI ET LOGIQUE COMPÉTENCE

Nous approfondirons les relations entre les notions de compétence et de poste afin de mettre en évidence les processus de régulation qui accompagnent les mutations de l'environnement. Par régulation, nous désignons la production des règles qui conduisent à transformer conjointement l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines. Ce changement de règles trouve son origine dans le passage du poste comme variable centrale de la gestion du personnel pendant

1. Combes M.-C., *op. cit.*

la période dite des « trente glorieuses » à la compétence. Resituée dans son contexte d'émergence, la compétence est « l'invention managériale » qui va permettre aux entreprises d'adapter leurs ressources pour faire face à un environnement en mutations, dans le cadre de stratégies renouvelées, et de redéfinir les termes de l'échange salarial.

1 Du poste à la compétence : un changement de logique

Les développements qui suivent illustrent le changement de « logique » associé à la mobilisation de la notion de compétence.

1.1 La compétence, instrument de la conduite du changement

Le chapitre 1 a rappelé les conditions d'émergence de la compétence et souligné ses liens avec l'évolution des modèles productifs. Le recours à la notion de compétence traduit ainsi les « efforts d'adaptation des entreprises à leur nouvel environnement¹ » et dès les années 1980, P. Zarifian identifie les prémices d'un nouveau modèle de gestion de la main-d'œuvre dans les entreprises « qui cherchent une sortie de la crise “par le haut” et formalisent cette stratégie autour de la référence à la qualité² ». Il l'intitule « modèle de la compétence ».

La compétence émerge de la prise de conscience par les entreprises des effets pervers, contre-productifs de l'organisation taylorienne. La parcellisation et la spécialisation des tâches ont pour effets de :

- déqualifier le personnel, en atrophiant leur espace d'action, en les coupant des finalités du travail en termes de résultats et de performance ;
- déresponsabiliser les salariés en matière de qualité, coûts, sécurité, générant gâchis de matières premières, défauts de fabrication, pannes, non-respect involontaire ou non, de l'outil de travail ;
- démultiplier le nombre de postes sur le plan organisationnel, générant sureffectifs et surcoût salarial.

1. Galambaud B., *Si la GRH était de la gestion*, Liaisons, 2002, p. 173.

2. Zarifian P., « L'émergence du modèle de la compétence », in Stankiewicz (dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux Ressources Humaines*, Economica, 1988.



Repères

Les modèles de l'organisation du travail

P. Zarifian¹ identifie trois modèles d'organisation du travail, fondés sur le métier, le poste de travail et la compétence. Si historiquement les deux premiers se succèdent, ils ont entretenu des relations conflictuelles au cours du temps, liées à la résistance des acteurs et selon l'auteur, « un compromis de relative durée s'est établi (entre ces deux modèles) par différenciation des populations concernées ». Le modèle de la compétence est en émergence et traduit « une mutation de longue durée, qui inaugure une nouvelle période historique ». Ce terme de modèle reste contesté. À chacun de ces modèles, correspondent des conceptions spécifiques du travail, une organisation sociale (corporations artisanales, organisation taylorienne), des modes d'apprentissage, de relations professionnelles et de distribution des savoirs.

1. Zarifian P., *Le modèle de la compétence*, Éditions d'Organisation, 2001.

La compétence constitue un instrument de la conduite du changement parce qu'elle est le concept qui va permettre non seulement d'analyser ces effets contre-productifs dans un contexte en mutation, mais aussi de les pallier en fondant une représentation et un usage de la main-d'œuvre qui en prennent l'exact contre-pied.

En termes d'organisation, la compétence s'oppose à la spécialisation taylorienne et à la logique de poste. Corrélée à celle d'activité, elle favorise la recomposition des tâches contribuant à une même finalité ainsi que la polyvalence. Outre qu'elle favorise la flexibilité attendue par les entreprises, la polyvalence élargit le champ d'intervention des salariés et limite le risque de perte d'emploi. Si la compétence permet de réunir des postes proches pour les recomposer en emplois, elle permet aussi d'agréger à un noyau d'activités, toutes les tâches et activités se rapportant :

- au produit, intégrant ainsi le contrôle qualité ;
- aux machines, associant conduite, entretien, maintenance, surveillance, anticipation des pannes et gestion de la sécurité ;
- aux relations d'équipes, entre services, avec les clients, requérant activités de communication, de coordination, gestion d'information.

Elle renoue ainsi, en apparence du moins, avec une logique de métier.

À cette fin, elle revalorise les capacités des travailleurs déniées par le taylorisme et le fordisme, comme l'autonomie, la responsabilité, la capacité à prendre des décisions. Celles-ci deviennent des mots d'ordre, traduisant de nouvelles exigences à l'égard des salariés. Elles ne constituent pas des compétences en soi mais plutôt des conditions d'exercice du travail qui restituent au travailleur une marge de manœuvre, mobilisent son intelligence et sa compréhension des problèmes. On n'est pas autonome et responsable sur une simple injonction, on le devient, dans des conditions propices à l'apprentissage. La notion de compétence permet ainsi d'agir simultanément sur l'organisation du travail et les capacités des individus. L'autonomie, la responsabilité et la décision supposent en effet qu'on définisse un cadre d'action partagé et des modalités de contrôle qui précisent le champ d'intervention des salariés. Autonomie et contrôle restent étroitement liés même si la prescription taylorienne du travail est remise en cause.

La compétence oppose alors aux routines d'une organisation stable, les aléas d'une économie de la variété, d'une production flexible, avec changements d'outils fréquents et variabilité de la demande. Là où le poste s'appuyait sur la répétitivité des gestes et la vitesse d'exécution, la compétence met l'accent sur les imprévus du travail, la réactivité et la résolution de problèmes. La compréhension de la relativité des normes de qualité, des attentes du client, l'anticipation des problèmes, afin de maîtriser tous ces aléas, la prise d'initiative face à l'imprévu transforment en profondeur les compétences attendues des salariés.

Là où le poste de travail « isolait » l'ouvrier sur une chaîne, le coupait d'un amont et d'un aval du processus de production, la compétence met l'accent sur l'interactivité et les exigences relationnelles croissantes d'activités menées en équipes, en plateau technique ou en logique de projet. Mobilisant une pluralité d'expertises ou de savoir-faire, relevant souvent de logiques différentes (techniques, commerciales, logistiques), ces nouvelles formes d'organisation contraignent les individus à la coordination et coopération. Elles généralisent le service au client à toutes les organisations, en interne comme en externe, tout en contraignant parfois étroitement les attitudes face aux clients.

Exemple — Le SBAM ou le formatage de la relation client

Le SBAM (sourire, bonjour, au revoir, merci) est un acronyme bien connu de la grande distribution. Il ne désigne pas à proprement parler une compétence mais définit plutôt un comportement de base des

employés et hôtesses de caisse de la grande distribution. Dûment assimilé au point de constituer une sorte de routine, il fait l'objet d'un apprentissage au même titre que la gestuelle propre au passage des produits en caisse. Le SBAM est considéré comme essentiel aux caisses car il est, dans les termes de l'entreprise, « la dernière image que le client emporte du magasin » et le symbole d'une relation au service du client, même si l'interaction avec ce dernier reste extrêmement limitée. Le SBAM + autorise à la caissière une formule de politesse supplémentaire de son cru.

Enfin, elle donne un nom aux exigences issues de la normalisation des activités. Les processus de certification multiplient les procédures et exigent leur maîtrise par les salariés. Dans ce cadre, la compétence ne définit pas seulement les capacités attendues, elle précise les façons de faire et de se comporter. Elle contribue ainsi à les uniformiser, produisant une version renouvelée du *one best way* taylorien. L'enjeu n'est pas d'affecter la bonne personne à la bonne place mais de réaliser l'activité dans les normes attendues en termes de délais, de coûts, de procédés, de produits.

Dans les termes même des directions d'entreprise, la compétence sert à changer les mentalités. Elle promeut l'individu et lui restitue toute sa part contributive à la performance de l'entreprise. Car la force de la compétence est de véhiculer de nouvelles représentations du travail, de l'homme, de l'entreprise, chacun concourant à l'amélioration des performances. Les démarches compétence des années 1990 sont qualifiées de « gagnant-gagnant », soulignant ainsi que chacun, employeurs comme employés, a quelque chose à gagner à l'amélioration des performances de l'entreprise. Elles expriment une forme de consensus entre parties aux intérêts *a priori* divergents.

1.2 Rompre avec le compromis fordien : d'une logique à l'autre

Comme elle rompt avec les principes de l'organisation taylorienne, la logique compétence rompt avec les principes de gestion des travailleurs qui lui sont associés. On désigne par « compromis fordien », le système de règles, issu de la négociation sociale, qui s'est construit et stabilisé au cours de la période de croissance de l'après-guerre aux années 1970. « Ce système définit un compromis social qui a permis de réguler les sociétés industrielles avec efficacité pendant plusieurs

décennies. Il traduit le rapport d'équilibre entre le mode d'organisation de la production et le mode de gestion de la main-d'œuvre¹ ».

La logique de poste, qui est avant tout une logique organisationnelle, est à la base des classifications d'emplois, négociées dans les conventions collectives. C'est cette dimension négociée entre les partenaires sociaux qui donne au compromis fordien son nom et sa légitimité. La négociation collective instaure dès les années 1950 l'équivalence poste-emploi-qualification. Celle-ci favorise la codification des emplois dans une hiérarchie et l'objectivation du travail. À un poste est attribuée une place dans cette hiérarchie, ainsi qu'un salaire. Des méthodes d'évaluation des emplois apparaissent et se suivent pour peser avec le plus d'objectivité possible les emplois et les classer les uns par rapport aux autres. Cette approche peut paraître productiviste : elle vise à rémunérer la production que l'exécution des tâches prescrites doit permettre de réaliser, indépendamment des travailleurs. Mais il y avait là un attendu social : la recherche d'un compromis acceptable par les partenaires sociaux. L'entreprise trouvait sa sécurité de fonctionnement dans une prescription très précise des tâches ; de leur côté, les salariés et leurs représentants considéraient l'égalité des tâches comme la garantie la plus fiable de l'égalité du travail, donc du salaire, selon l'axiome « à travail égal, salaire égal ».

B. Galambaud² souligne le caractère fonctionnel du poste comme variable centrale de la gestion du personnel : du recrutement à la rémunération, en passant par le développement de carrière d'un poste inférieur à un autre de classement supérieur, le poste permet d'instruire toutes les décisions de gestion concernant le personnel. D'autres règles caractérisent la relation employeur-employé. La fidélité à l'entreprise et l'acquisition d'expérience sont reconnues et récompensées au travers d'augmentations de salaire à l'ancienneté, en fonction d'une grille d'échelons prédéfinie. Des filières types sont identifiées au sein d'un espace de qualification permettant une évolution de carrière. Celle-ci obéit le plus souvent à un modèle ascensionnel. La stabilité de l'emploi permet en outre une carrière organisationnelle à celui qui fait la preuve de son engagement envers l'entreprise. Des tableaux d'avancement permettent à l'ensemble des salariés de gravir des échelons.

1. Dietrich A., *Le management des compétences*, Vuibert, 2008, p. 50.

2. Galambaud B., *Si la GRH était de la gestion*, Liaisons, 2002, pp. 167-170.

C'est ce qu'on a appelé l'ascenseur social. Toutes ces règles définissent les formes d'emploi d'un marché interne protégé.

La logique compétence s'inscrit en rupture avec ces principes. Elle rompt avec le principe d'une gestion collective et catégorielle des salariés, au profit d'une individualisation de la rémunération prenant en compte les résultats ou la contribution du salarié, sa tenue du poste ou ses compétences. Elle rompt avec le principe de l'ancienneté, en totalité ou en partie, pour éviter des augmentations de salaires systématiques, sans réelle contribution ou sans implication substantielle du salarié. Elle rompt aussi avec le « modèle de qualification », en prenant pour argument l'obsolescence des qualifications dans un contexte de mutations fortes et la rigidité des grilles de classification. Les débats *compétence vs qualification* seront vifs entre chercheurs tout au long des années 1990, jusqu'à ce qu'il soit admis que la compétence réactive un vieux débat de la sociologie du travail entre qualification du travail et qualification du travailleur¹. Cette distinction reste un enjeu fondamental des relations sociales en matière de reconnaissance du travail. La qualification du travail renvoie à la logique de poste tandis que la qualification du travailleur renvoie aux compétences individuelles.

Tableau 4.1 — Comparaison entre logiques de poste et de compétence

Composantes	Logique de poste	Logique de compétence
Référence principale	La tâche	La personne
Unité de reconnaissance	L'emploi prescrit	Les acquis des salariés
Conception de l'activité humaine	Séparation entre le travail et le travailleur	Affrontement à des événements
Valeurs prédominantes	Débit de production, volume de travail	Qualité, fiabilité, réduction des délais
Mot d'ordre	Conformité aux prescriptions	Responsabilisation des salariés
Outils caractéristiques	Méthode de classification des postes, définition de poste	Référentiel de compétences, Entretien annuel d'appréciation

1. V. Friedmann G., Naville P., *Traité de sociologie du travail*, Tome 1. 3^e éd., Armand Colin, 1970. V. les numéros : « De la qualification à la professionnalité », n° XXIX 1/87, *Sociologie du travail*, Dunod, 1987 ; « Dossier compétence », n° 1, vol. 43, *Sociologie du travail*, Elsevier, 2001. V. Parlier M., « Qualification et compétence », in Allouche J. (coord.), *Encyclopédie de Gestion des Ressources Humaines*, 2^e éd., Vuibert, 2006, pp. 153-158.

Ce tableau rend compte de ces changements de logique en opposant terme à terme logique de poste et logique de compétence. Mais il s'agit là avant tout d'idéaux types. La réalité est beaucoup plus contrastée. La diversité foisonnante des pratiques selon la taille des entreprises, leurs enjeux, l'état de leurs relations sociales, ainsi que l'étude empirique et longitudinale d'entreprises particulières dans des contextes diversifiés (v. 3^e partie) révèlent en fait une hybridation des logiques. La valorisation des compétences en interne n'exclut pas le primat du diplôme lors du recrutement, ni la valeur assurancielle accordée à la qualification attestée par le niveau de diplôme. L'expression « rémunération des compétences » ne signifie pas *de facto* que la référence au poste est abandonnée. Nous y reviendrons dans le point 3 consacré aux rémunérations.

2 De l'emploi à l'employabilité : vers un nouveau *deal*

En se substituant à l'emploi, l'employabilité contribue à transformer les termes de l'échange employeur/employé.

2.1 L'émergence d'une doctrine managériale

Dans un essai consacré au management par les compétences, le sociologue J.-D. Reynaud analyse les textes produits par le Médef sur la logique compétence, lors des Journées Internationales de la Formation à Deauville en 1998, réunissant dirigeants et DRH d'entreprises, acteurs du conseil et de la formation, enseignants-chercheurs. Il y voit l'expression d'une doctrine, d'une stratégie de l'acteur patronal pour « élaborer des règles acceptables par ceux avec qui ils veulent, ils ont à collaborer¹ ». Cette stratégie n'a pas pour seul enjeu l'intérêt des chefs d'entreprise, elle vise à proposer aux salariés et à leurs représentants « des règles de vie commune acceptables ». Pour l'auteur, il est nécessaire de prendre en compte cette position doctrinale, non pas au pied de la lettre mais en tant que révélateur de problèmes non résolus par les règles en vigueur. Ce qui y est en jeu, c'est bien la relation d'emploi et les problèmes qui s'y posent quand le travail et son environnement changent et surtout quand ces changements s'accroissent, déstabilisant les relations entre partenaires et clients, rendant rapidement obsolètes les savoirs, les

1. Reynaud J.-D., « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, Elsevier, 2001, pp. 7-31.

qualifications ou les technologies. Nous présentons quelques éléments de la réflexion de J-D. Reynaud sur les propositions du Médef.

La logique compétence rappelle qu'il existe dans le travail réalisé par les salariés des capacités dont le diplôme et la classification ne rendent pas compte. La révision de l'accord Métallurgie en 1975, sur la base de critères classant l'attestait déjà et il y a consensus sur ce point. Comme ces capacités s'expriment dans l'entreprise, il lui reviendrait de les valider : « c'est l'entreprise qui juge la compétence¹ ». La logique compétence répond par ailleurs à un changement des règles du jeu concurrentiel qui conduit à renouveler la vision de la contribution de la « ressource humaine ». Dans ce cadre, l'organisation rompt avec les principes tayloriens de la séparation entre conception et exécution, de la conformité ou de l'obéissance de l'exécutant à la prescription. L'autonomie et la responsabilité attendues visent à « mettre l'activité du salarié en rapport avec un résultat² ».

La question de la reconnaissance du travail salarié n'est pas une question nouvelle, elle est au cœur de l'échange social. Cet échange est forcément encadré par des règles, affectées comme le reste par les changements en cours et l'évolution des rapports sociaux. Pour reconnaître les compétences, il est nécessaire que celles-ci soient mises en œuvre. De qui dépend cette mise en œuvre ? Du salarié ? De l'employeur ? À quelles conditions développe-t-on ses compétences ? Et pour combien de temps, puisque l'instabilité de l'environnement peut les rendre obsolètes rapidement et que la compétence est périssable ? Si c'est à l'entreprise de reconnaître les compétences, l'évaluation passe en interne ; qu'advient-il de la valeur de ces compétences sur le marché ? Qui les évalue dans l'entreprise ? La relativité du jugement de compétence est-elle compatible avec des repères stables et objectivants ? Cette question est au cœur des débats entre partenaires sociaux.

La question de l'association des salariés aux résultats, aux objectifs de l'entreprise n'est pas nouvelle, ni réglée. J-D. Reynaud s'interroge sur le réalisme de cette ambition qui est plus complexe à mettre en œuvre qu'il n'y paraît. Les objectifs de l'entreprise sont-ils transparents ? Les normes de la compétitivité ne sont-elles pas relatives et variables elles aussi ? On peut soulever une autre question, sous-jacente : qui décide de la stratégie ? Celle-ci est-elle une et indivisible ?

1. *Ibidem*, p. 10.

2. *Ibidem*, p. 10.

Ainsi, c'est bien à un nouveau *deal* entre employeur et employé qu'invite le management des compétences. Du point de vue de la relation d'emploi, il tend à substituer une obligation de résultats à l'obligation de moyens inscrite dans le contrat de travail. Le salarié ne doit pas se contenter de mettre sa qualification et son implication au service de l'entreprise, dans un temps donné. Il doit obtenir des résultats. Mais comment mesurer sa responsabilité dans l'atteinte ou non des objectifs ? Si les résultats attendus ne sont pas négociés, ni repensés en fonction de la conjoncture ou des moyens mis à sa disposition, le risque encouru par le salarié est réel. Par ailleurs, toutes les activités peuvent-elles donner lieu à des résultats mesurables ? Peut-on isoler aisément la contribution d'un individu par rapport à un collectif, et par rapport à une organisation qui insiste de plus en plus sur la coopération et la complémentarité des contributions ? Il y a là une contradiction importante. Il est clair par ailleurs que repenser les emplois en termes de missions contextualisées par un environnement ou un besoin particulier, sur le modèle du contrat de chantier du bâtiment¹ ou du contrat d'activité² pour une période donnée remet en cause l'emploi dans sa forme stabilisée de contrat à durée indéterminée³.

Mais le contrat d'activité tend à garantir un statut au travailleur dans une sphère sociale plus large que celle de l'entreprise. Ce n'est pas le cas dans le cadre du management des compétences. Car c'est bien la question de l'emploi qui est au centre de cette proposition d'évolution de l'échange social. Le MEDEF reformule les termes de cet échange : non pas un salaire contre un emploi mais une performance contre une employabilité. En échange de sa performance, le salarié gagne une employabilité. L'employabilité définit le contrat d'engagement de l'entreprise à l'égard du travailleur : là où elle ne peut plus garantir l'emploi, elle échange une promesse d'employabilité contre un résultat.

1. Le contrat de chantier permet à l'employeur de rompre un CDI à la fin d'un chantier. Le contrat de projet proposé par de Virville est un CDD qui ne se réfère pas à une date préfixée mais à un terme objectif, comme dans le contrat de chantier. V. Virville M. de, « Pour un code du travail plus efficace », Rapport au ministre du Travail, des Affaires Sociales et de la Solidarité, 2004.

2. Le contrat d'activité propose une nouvelle catégorie juridique de la relation d'emploi. Conclu pour une durée minimum de 5 ans, il intègre différentes modalités de travail, dont la formation, l'activité indépendante qu'il permet d'alterner au sein d'un espace élargi d'employeur. V. Boissonnat J., *Le travail dans vingt ans*, Rapport du commissariat général au plan, Odile Jacob, 1990.

3. « Ce n'est qu'en 1982 que le législateur consacre le CDI comme contrat de droit commun au moment où se multiplient les contrats atypiques [...] », in Dietrich A., Pigeyre F., *La Gestion des Ressources Humaines*, La Découverte, 2005, p. 84.

La nature de ce *deal* est la suivante : en contribuant à la performance de l'entreprise, le salarié développe des compétences et garantit ainsi sa capacité à se maintenir en emploi. Pour assurer cette « performance » du salarié, l'entreprise s'engage à développer ses compétences. Mais l'employabilité n'est pas l'emploi. Soumise à jugement, elle est entachée d'incertitude, à la différence de la performance de l'entreprise quand elle est attestée par des bénéfices. Cet échange est donc très inégal et peu favorable *a priori* au salarié.

2.2 L'homme, un capital de compétences ?

Cette question de l'employabilité du salarié occupe une place centrale dans les accords de GPEC et s'agissant de négociation, reconsidère les responsabilités de chacun en la matière.

Les accords signés entérinent l'idée d'un engagement de l'entreprise en matière d'employabilité afin de permettre aux salariés de faire face au risque de perte d'emploi. Si les entreprises admettent la nécessité d'une gestion prévisionnelle des emplois pour limiter ce risque, elles affirment néanmoins qu'il reste patent. Cet engagement se traduit par des pratiques de GRH et de management que la compétence remet en cohérence, à travers un partage de la fonction RH. Elles font de l'homme un objet de gestion, qu'un management efficace permet d'optimiser. Dans une organisation flexible, ce sont les ressources humaines qui constituent un champ renouvelé de rationalisation ¹ car la performance souhaitée dépend de la conformation des salariés aux comportements attendus et définis par l'entreprise.

L'homme y est considéré comme un capital, un « portefeuille de compétences » qu'on peut entretenir, développer, optimiser par un management et des pratiques de GRH adéquats. On augmente ses compétences grâce à la formation, à l'issue d'un entretien qui permet de définir les besoins du salarié. La mobilité favorise l'élargissement et la diversification de ses compétences. La VAE (validation des acquis de l'expérience) reconnaît ses compétences et lui octroie éventuellement un diplôme. L'entretien de mi-carrière les réactive et les ajuste à un contexte de maintien en emploi. On mesure, on évalue ses compétences à partir d'un bilan de compétences, d'un entretien d'appréciation et d'une grille de niveaux dans laquelle on positionne le salarié. On

1. Hatchuel A., « L'intervention de chercheur en entreprise », *Éducation Permanente*, n° 113, déc. 1992, pp. 73-88.

augmente son implication avec une rémunération équitable et on satisfait son besoin de reconnaissance avec une promotion. On accroît sa fidélité par une bonne GRH et sa performance par un bon management dont on ne cesse de moderniser les termes et les méthodes.

Cette vision reste très instrumentale et peu réaliste. Elle méconnaît fondamentalement la dynamique des compétences en les considérant comme un stock à gérer alors même que l'environnement dont elles dépendent et dans lequel elles s'insèrent les rend instables. Néanmoins la philosophie gestionnaire portée par le management des compétences fait émerger de nouvelles figures d'acteurs. Le salarié « acteur de son développement professionnel » en est la figure centrale, celle qui donne son unité de ton aux accords de GPEC. Le salarié n'est plus seulement une ressource optimisable, il devient un entrepreneur, un gestionnaire de son portefeuille de compétences et de sa propre carrière. J.-D. Reynaud rappelle que là encore, il s'agit d'une « resucée » des années 1960 qui cherchait avec le salaire au rendement, à faire du salarié « un sous-entrepreneur de sa main-d'œuvre », dans l'optique idyllique d'un salarié partageant les objectifs et les risques de l'entreprise. On retrouve aujourd'hui ce terme d'entrepreneur appliqué au salarié pour l'inciter à changer de mentalité « car même lorsque les individus concernés restent les mêmes, c'est leur façon de se penser et d'être reconnus comme "acteurs" qui peut être modifiée : leur position, le sens de leur action, les accès potentiels aux postes qu'ils occupent ou pourraient occuper se trouvent transformés¹ ».

Il revient donc au salarié de mettre en œuvre ses compétences et d'assurer leur maintenance avec l'aide de l'entreprise. Les accords de GPEC témoignent de cette inversion de perspective. La logique de prévention associée au maintien de l'employabilité du salarié par l'entreprise (formation, évaluation, etc.) dépend en priorité du projet professionnel du salarié. Soucieux de son devenir, le salarié doit saisir toutes les opportunités de se former, d'évoluer, qui s'offrent à lui, ou plus encore doit susciter ces opportunités, en portant une attention particulière aux réseaux dans lesquels il agit et aux marchés interne et externe du travail. Cette figure du salarié acteur de son développement professionnel traduit une inflexion de la relation d'emploi en mettant symboliquement employeur et employé sur un pied d'égalité dans la gestion de leur échange. Or le lien de subordination dans le droit du

1. Reynaud J.-D., *op. cit.*

travail visait explicitement à reconnaître cette inégalité fondamentale de la relation d'emploi. Une autre figure, celle du sublime, empruntée à une poignée d'ouvriers à la fin du second empire, qui revendiquaient haut et fort leur autonomie et travaillaient quand ils l'entendaient, vient nourrir et concrétiser cette image du salarié-acteur. Elle est réactivée par B. Gazier¹ à propos des travailleurs par projet du secteur des hautes technologies. La compétence irrigue alors la théorie des carrières et contribue à la métaphore de la carrière nomade, celle que peuvent se permettre les travailleurs du savoir, hautement qualifiés et recherchés dans le cadre d'une économie de l'innovation.

3 Compétence et rémunération

La question des liens entre compétences et rémunérations est difficile à de multiples égards et constitue un véritable dilemme pour le gestionnaire des ressources humaines. Nous tenterons d'éclairer les multiples facettes de cette question.

3.1 Une question juridico-gestionnaire difficile

Signalons d'abord que s'il existe une littérature surabondante sur la compétence, sa rémunération est peu analysée : parce qu'elle reste embryonnaire, risquée (les entreprises se révèlent plutôt prudentes en la matière), et parce que les expérimentations menées se sont révélées plutôt inflationnistes pour la masse salariale. Mais *a contrario*, comment « la gestion des compétences peut-elle être viable durablement si la rétribution est écartée de dispositifs mis en œuvre dans les entreprises ?² »

Prenant acte des évolutions rapides des pratiques mais aussi de leurs allers et retours, on a convenu de distinguer dans la littérature, la gestion des compétences et la gestion par les compétences. Cette dernière fait de la compétence un principe de gestion et, la rémunération étant centrale dans le système de GRH, elle signale l'engagement le plus fort de l'entreprise. Les entreprises que nous avons observées considèrent que dès lors qu'on met en place une démarche compétence,

1. Gazier B., *Vers un nouveau modèle social*, Flammarion, 2005.

2. Roussel P., Mesrar A., « Les déterminants de l'efficacité de la rémunération des compétences : perspective managériale », in Latte J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *Individualisation des Salaires et Rémunération des Compétences*, Economica, 2007, pp. 51-73.

il est logique d'aller jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'à la rémunération, dans la mesure où c'est le rapport contribution/rétribution qui est repensé. Il est rare néanmoins qu'une entreprise démarre une gestion des compétences par la rémunération.

S'appuyant sur une enquête réalisée en 1996 par l'American Compensation Association¹, A. Klarsfeld et S. Saint-Onge² soulignent que « la rémunération se révèle souvent la dernière activité dans laquelle on intègre le concept de compétence ». Ces auteurs montrent qu'il y a quantité de raisons de ne pas s'affronter à la rémunération.

- L'expérimentation sur une seule population (par exemple les opérateurs de production) s'avère difficile, voire impossible pour des raisons d'équité. Aussi les dirigeants préfèrent-ils souvent maintenir l'approche traditionnelle uniforme.
- C'est une démarche exigeante. Le changement ne peut pas porter seulement sur le processus de rémunération. Rémunérer les compétences suppose tout d'abord de transformer l'ensemble du système de GRH.

Or, dès que la rémunération est en jeu, les résistances sont nombreuses et rapides et parfois contraires à celles qu'on attendait. Étudiant les réactions des salariés d'une grande entreprise de service à la mise en place d'un système de rémunération par les compétences, Richebé³ constate que loin d'inciter les salariés à coopérer, ce système provoque des attitudes de retrait. La raison en est qu'il formalise et marchandise ce qui pour les salariés relève du don et non d'un échange donnant-donnant. Par ailleurs, il faut que le jeu en vaille la chandelle. D'une part, mettre en place un tel système présente un coût élevé, souvent précédé d'investissements importants (cabinets de conseil, formation, recrutement plus sélectif...). D'autre part, la rémunération par les compétences s'est souvent traduite par un accroissement des coûts de main-d'œuvre. Il est alors difficile de contrôler la compétitivité des salaires par rapport à l'environnement.

1. « Raising the Bar : Using Competences to Enhance Employee Performance », American Compensation Association, Scottsdale, Arizona, 1996.

2. Klarsfeld A., Saint-Onge S., « La rémunération des compétences : théorie et pratique », in Peretti J.-M., Roussel P. (dir.), *Les rémunérations*, Vuibert, 2000, pp. 65-80.

3. Richebé N., « Rémunération des compétences et coopération des salariés : réflexion sur un paradoxe », in Latte J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *Individualisation des Salaires et Rémunération des Compétences*, Economica, 2007, pp. 140-157.

Toutefois, il n'est pas rare qu'une problématique de rémunération soit à l'origine de la démarche compétence. L'entreprise s'empare d'une opportunité (conflit social, conflit de génération, renégociation d'une convention collective) pour rééquilibrer le rapport rétribution/contribution. Nous en donnons un exemple ci-dessous. Nous en donnerons deux autres exemples que nous détaillerons au chapitre 7.

Exemple — une problématique de rémunération à l'origine de la démarche compétence

Dans deux usines verrières d'un même groupe, la démarche compétence est mise en œuvre pour résoudre un conflit social ayant pour revendication une hausse des salaires et leur alignement sur la troisième entreprise du groupe et pour toile de fond, l'inégalité des rémunérations pour un même poste entre les trois sites de production. L'enjeu de la gestion des compétences mise en œuvre par la responsable formation du groupe est de rompre avec la logique « conflit social, augmentations collectives » et de répondre par une augmentation de salaire individuelle à une montée en compétences et en polyvalence, *via* une démarche d'enrichissement des tâches.¹ C'est bien d'un changement des règles du jeu qu'il s'agit.

A contrario, la rémunération par les compétences peut aussi être à l'origine d'un conflit social et d'une régulation nouvelle. Dans une usine de métallurgie ayant fondé son système de rémunérations des opérateurs sur les compétences, c'est le manque de transparence et la complexité du système (modalités de calcul du score de compétences) qui est au départ du conflit social et conduira à la refonte des référentiels. D'une part, le départ du DRH a révélé qu'il était le seul à maîtriser le système de rémunération ; d'autre part, le référentiel lui-même, s'attachant aux compétences transversales et génériques, semblait aux opérateurs et à leurs managers trop éloigné des modalités de fonctionnement du travail encore fondé sur des savoir-faire techniques spécifiques, attachés à un domaine de compétences (électricité, mécanique, pneumatique).

Faire le lien entre rémunération et compétence n'est pas aussi simple qu'entre compétence et formation ou compétence et organisation. Les raisons en sont multiples. La rémunération par les compétences s'inscrit d'entrée de jeu dans une logique d'individualisation des rémunérations, pas toujours bien perçue par les salariés. La compétence étant un attribut de l'individu, « la logique compétence est l'aboutissement le

1. V. Dietrich A., « La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée », *Gérer et comprendre*, Annales des Mines, 1997, pp. 71-82.

plus extrême de l'individualisation ¹ ». L'individualisation des modes de rémunération n'est pas nouvelle. Elle démarre bien souvent avec la remise en cause de deux principes, pour des raisons à la fois contingentes et structurelles :

- remise en cause des augmentations générales, en raison d'une inflation faible, de clauses propres aux accords d'ARTT (qui mettront un coût d'arrêt aux augmentations collectives au profit d'augmentations individuelles) ;
- remise en cause des augmentations à l'ancienneté ; parce qu'elles sont systématiques, les entreprises considèrent qu'elles déconnectent la rétribution de la contribution du salarié.

La compétence devient ainsi l'argument d'une individualisation plus franche de la rémunération : elle s'écarte du rapport salarial en vigueur, vise à rééquilibrer le rapport contribution/rétribution et prend une dimension incitative.

Mais que rémunère-t-on quand on rémunère par la compétence ? Un capital de savoir-faire ? Celui-ci s'identifie toujours par le diplôme au départ, l'expérience ensuite et sa validation dans un certificat. Un potentiel ? Autrement dit, des compétences à venir, qui se révéleront dès que l'occasion leur en sera donnée. Une performance ? C'est-à-dire des résultats tangibles. Un engagement ? Mais pour quel résultat ? L'interdépendance de ces éléments dans le travail montre à quel point il est difficile de rémunérer la personne sans tenir compte de l'emploi occupé car c'est bien l'activité réalisée qui a de la valeur et qui finalement intéresse la performance de l'entreprise. En outre, ces différents éléments peuvent être pris en compte sans forcément mobiliser la notion de compétence. Pour B. Galambaud ², si l'on souhaite rémunérer la performance ou les résultats, nul besoin de faire le détour par la compétence. La performance est objectivable, mesurable.

Il n'en va pas de même pour la compétence et la question de son objectivation et de sa mesure se pose avec acuité. La subjectivité du jugement de compétence, reste un obstacle à l'objectivation d'un système de rémunération fondé sur la compétence. Les questions de légitimité et d'équité interne deviennent alors déterminantes et interrogent plus fondamentalement la faisabilité et le réalisme d'une régulation par l'individualisation

1. Tahar G., Lemistre P., « Salaire incitatif et rémunération des compétences », in Lattes J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *Individualisation des Salaires et Rémunération des Compétences*, Economica, 2007, pp. 31-50.

2. Galambaud B., *Si la GRH était de la gestion*, Liaisons, 2002, pp. 167-170.

des relations salariales¹. D'une part, il est difficile de concilier rétribution individuelle sur la base des compétences et performance collective ; d'autre part, il est fort probable que les salariés soient collectivement moins bien protégés que dans le cadre d'une régulation collective.

Enfin rémunérer les individus sur la base de leurs compétences, c'est s'affranchir du principe juridique « à travail égal, salaire égal » (consacré par le Code du travail). Les juristes rappellent que le salaire n'est pas une récompense (dérive fréquente dans le discours managérial) mais un droit fondamental de l'individu : « quiconque travaille a droit à une rémunération équitable et satisfaisante » (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)². Dans le cadre de la loi, le salaire correspond à une rémunération attachée à l'emploi : « À l'origine simple contrepartie d'un travail effectué (rémunération à la tâche, à l'heure...), la rémunération est devenue la conséquence de l'occupation d'un emploi sans qu'existe nécessairement un lien avec les performances réelles d'un salarié³ ». C'est l'emploi qui fixe les niveaux de salaires.

Qu'en est-il alors du pouvoir de l'employeur de définir des salaires et d'évaluer le travail des salariés ? À l'origine discrétionnaire, le pouvoir de l'employeur est de plus en plus encadré par le droit et désormais soumis au contrôle du juge en matière de rémunération. Depuis l'arrêt Ponsolle du 29 octobre 1996, il revient à l'employeur de fournir la preuve que ses décisions en matière de rémunération sont fondées. Il lui faut mettre en place un système d'évaluation et de rémunération des performances transparent et compréhensible par tous. La seule mention d'un travail de médiocre qualité relèverait d'une appréciation subjective sans justification réelle. « En matière de rémunération des compétences, le contrôle des juges ne porte pas sur les choix gestionnaires de l'employeur » mais sur son « défaut d'explication »⁴.

3.2 Des formules hybrides

En théorie, la rémunération des compétences se réfère « non à une classification des emplois mais plutôt au répertoire de compétences

1. Roussel P., Mesrar A., « Les déterminants de l'efficacité de la rémunération des compétences : perspective managériale », in Lattes J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *Individualisation des Salaires et Rémunération des Compétences*, Economica, 2007, pp. 51-73.

2. Cité par Lattes J.-M., « La rémunération des compétences, aspects juridiques », in Lattes J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *op. cit.*, pp. 21-30.

3. *Ibidem*, p. 21.

4. *Ibidem*, p. 30.

(skills) possédées par les salariés¹ ». Pour fonder un système de rémunération, ces compétences doivent à leur tour être hiérarchisées dans une classification qui leur attribue une valeur. En pratique, il existe une grande diversité d'approches et de systèmes qui combinent diverses formules, par exemple, une partie fixe renvoyant à l'emploi et à la qualification requise, une partie variable prenant en compte les compétences ou les résultats. Au-delà des apparences, ces formules hybrides ne transforment pas le système en profondeur.

D'une part, il existait déjà dans les organisations tayloriennes des formes de gestion diversifiées, laissant par exemple à l'encadrant la responsabilité d'une enveloppe d'augmentations individuelles, prenant en compte la polyvalence, ou accordant diverses primes.

D'autre part, dans bien des cas, le principe de l'ancienneté n'est pas totalement abandonné ; il est transformé, adapté, réduit, renommé mais maintenu en partie car il offre de fait une garantie d'évolution salariale, même faible à l'ensemble des salariés. Un système de rémunération est toujours le fruit d'un compromis social. Pour prendre en compte la contribution du salarié dans sa singularité et reconnaître dans la compétence un signal des capacités individuelles, la rémunération fondée sur les compétences intègre une dimension temporelle différente de celle de l'avancement à l'ancienneté. Elle reconnaît plus rapidement la montée en compétences d'un salarié quand la nature du travail « conduit certains salariés à tirer un plus grand profit que d'autres des événements auxquels ils sont confrontés » et à acquérir plus de connaissances² leur permettant d'accéder plus vite à certaines fonctions.

V. Marbach³ a proposé en 1999 une typologie des modes de rémunération des compétences en cinq modèles. Cette typologie est organisée à partir de deux dimensions :

- la relation entre compétence et emploi, la plus prescrite étant celle du modèle 1 ;
- l'utilisation des compétences. Les 3 premiers modèles privilégient les compétences utilisées, les deux suivants, les compétences utilisables.

1. Gupta *et al.* 1986, cité par Richebé N. « Rémunération des compétences et coopération des salariés : réflexions sur un paradoxe », in Lattes J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *op. cit.*, pp. 137-157.

2. Oiry E., « Gestion par les qualifications ou par les compétences : quels bouleversements dans les modes de gestion ? », in Lattes J.-M., Lemistre P., Roussel P. (dir.), *op. cit.*, pp. 93-118.

3. Marbach V., *Evaluer et rémunérer les compétences*, Editions d'Organisation, 1999.

Nous présentons rapidement cette typologie car elle nous semble toujours pertinente (v. tableau ci-dessous). On y retrouve en effet trois grandes tendances :

- une approche fondée sur les exigences de l'emploi, qui ne marque pas véritablement de ruptures avec le modèle du poste ;
- une approche qui établit un compromis entre prise en compte de l'emploi et prise en compte de la personne ;
- une approche centrée sur les compétences acquises par l'individu.

Tableau 4.2 — Une typologie des modes de rémunération des compétences

Modèle 1	Les compétences sont mobilisées dans le cadre d'un poste ou d'une fonction strictement définie
Modèle 2	La rémunération est établie dans le cadre d'un emploi « élastique », à géométrie variable
Modèle 3	La rémunération est établie dans le cadre de situations professionnelles individualisées
Modèle 4	Les compétences sont reconnues dans le cadre d'un emploi historique ou d'un parcours professionnel qualifiant
Modèle 5	La rémunération porte sur les compétences utilisables, dans le cadre d'une fonction pronostiquée à court ou long terme

Source : d'après V. Marbach, 1999.

Section 3

DISPOSITIFS ET OUTILS DE L'APPRÉCIATION DES SALARIÉS

Le référentiel de compétences constitue l'outil central de la gestion des compétences : de l'amont où il est prétexte à l'investigation du travail, à l'aval où il sert de support à l'entretien annuel d'appréciation entre le salarié et son supérieur hiérarchique direct. L'omniprésence de ces référentiels justifie que l'on s'attarde sur leur construction et leurs usages. D'une part, l'un et l'autre sont liés : on l'a vu (section 1.), la dénomination des compétences ne va pas de soi et dépend des finalités assignées au référentiel. D'autre part, les référentiels ne peuvent être réduits à de simples outils car ils participent d'un échange social au sein de l'entreprise : impliquant de multiples acteurs, ils résultent d'un compromis sur la représentation du travail et des compétences et

servent à objectiver le jugement d'évaluation du travail du salarié lors de l'entretien d'appréciation. La question de leur légitimité reste donc posée.

1 Morphologie des référentiels de compétences

Pour central qu'il soit, le référentiel de compétences n'a guère fait l'objet d'investigations théoriques¹ jusqu'à l'ouvrage collectif dirigé par C. Jouvenot et M. Parlier². Cet ouvrage, issu d'un colloque sur le thème de la dénomination des compétences, réunit des contributions nombreuses et diversifiées de chercheurs, d'intervenants en entreprises et de praticiens. Exclusivement centré sur l'instrumentation de gestion que représente le référentiel de compétences, il aborde de façon quasi exhaustive l'ensemble des questions posées par la construction, la modélisation, l'utilisation et la légitimation d'un tel outil en gestion des ressources humaines. Il en révèle toute la complexité au point que certains auteurs considèrent qu'il ne constitue pas un outil en soi mais le socle, le support à partir duquel d'autres outils doivent être construits pour répondre aux diverses fonctions et finalités qui lui sont assignées.

1.1 Un objet relativement standardisé

Du point de vue de sa morphologie, le référentiel de compétences apparaît d'abord comme un objet relativement standardisé, qu'il se présente sous la forme d'une rosace, d'une cible, d'un tableau à double entrée ou d'un répertoire. Sa forme graphique répond à un souci de lisibilité et plus le référentiel est synthétique, plus il se donne à voir dans sa totalité. Son contenu s'organise à partir de points cardinaux, selon l'expression de F. Stanckiewicz³ qui identifie ainsi quatre dimensions constitutives de l'armature des référentiels.

Plus fondamentalement, le référentiel se présente comme une liste, comme un catalogue de compétences. On y range les compétences dans des catégories, afin de les ordonner de manière rationnelle. Après l'investigation des activités, visant à exprimer le travail réalisé, le listage

1. Oiry E., Sulzer E. « Les référentiels de compétences : enjeux et formes », in Brochier D. (coord.), *La gestion des compétences*, Economica, 2002, p. 29-47.

2. Jouvenot C., Parlier M., *Élaborer des référentiels de compétences*, ANACT, 2005.

3. Stanckiewicz F. « La démarche compétence comme solution à un problème d'incitation », in Dupray A., Guitton C., Monchatre S. (dir.), *Réfléchir la compétence*, Octarès, 2003, pp. 227-241.



Repères

Les points cardinaux des référentiels de compétences

1. Les aptitudes et les capacités professionnelles requises

Savoirs, savoir-faire, exigences quant aux capacités d'organisation.

2. L'implication dans le travail

Régularité de l'effort : ponctualité, assiduité, ténacité...

Conscience professionnelle : rigueur, soin, sens des responsabilités, respect des délais, du matériel, des consignes de sécurité...

La prise en compte de la dimension collective du travail

Capacité à communiquer, expression écrite, orale, capacité à rendre compte.

Sens relationnel, esprit d'équipe, sociabilité, tolérance, diplomatie.

Leadership, animation, pouvoir d'influence (dans certains emplois).

L'affrontement des situations-problèmes et des changements

Adaptation, réactivité, flexibilité, initiative, créativité.

Esprit d'analyse, capacité de synthèse, aptitude à la résolution de problèmes, capacité de décision.

Curiosité, ouverture d'esprit, résistance au stress, désir de progresser.

Source : d'après F. Stanckiewicz, 2003, *op. cit.*

et la catégorisation¹ sont les deux opérations constitutives du référentiel. Le listage répond à l'inventaire le plus exhaustif et le plus objectif possible :

- des activités de travail, des données techniques et organisationnelles renvoyant au cœur de métier ou aux finalités de la fonction ;
- des compétences ou comportements requis par ces activités.

À cette fin, le référentiel s'appuie sur les catégories conceptuelles mobilisées en GRH dans le cadre de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (capacités, emploi type, emploi-repère, emploi cible, etc.) pour dire, organiser et restituer l'analyse du travail. L'opération de catégorisation choisit parmi ces catégories celles qui permettent à l'entreprise de nommer et qualifier les compétences

1. V. Dietrich A., « Le référentiel de compétences : formes et significations d'un outil de gestion », in Jouvenot C., Parlier M., *Élaborer des référentiels de compétences*, ANACT, 2005, pp. 158-188.

(savoir, savoir-faire, savoir-être, compétences génériques, transversales, organisationnelles, techniques, relationnelles, etc.).

Le référentiel ne se contente de photographier le réel, il énonce les exigences de l'entreprise dans un futur proche. Il inclut également les changements attendus, et liste à leur tour les projections résultant d'une anticipation des métiers à venir, des transformations affectant le travail sous la pression des mutations environnementales. Il doit ainsi permettre aux salariés de comprendre les attentes de l'entreprise à leur égard et d'y adapter leurs comportements en situation de travail. Si son élaboration requiert un travail long et coûteux, le référentiel doit s'inscrire dans le temps et avoir pour effet la transformation des comportements et leur conformation aux attentes de l'entreprise.

1.2 L'expression d'une norme et l'instrument d'une normalisation

Pour cette raison, nous voyons dans le référentiel de compétences, l'expression d'une norme et l'instrument d'une normalisation des comportements. Comme tout référentiel (de qualité par exemple), il constitue un système de références, établi en vue d'un étalonnage. Il exprime la norme, à partir de laquelle est vérifiée la conformité d'un objet. Le terme de référentiel renvoie intrinsèquement à l'idée d'une évaluation, d'une comparaison entre un requis et un acquis.

Loin d'être neutre, le référentiel de compétences présente les comportements attendus en situation de travail, dans l'exercice d'un métier. De ce point de vue, il répond à deux grandes fonctions : une fonction de représentation et de communication, une fonction d'évaluation.

Le référentiel de compétences renouvelle la prescription du travail, en portant non sur la tâche mais sur la façon de la conduire, sur le comportement du sujet agissant et il explicite la contribution attendue ; il y inscrit l'exigence de performance « qui transforme toute l'activité de l'entreprise, jusqu'aux activités individuelles. Cette exigence suppose en effet un investissement plus important de la part des personnes¹ ». Il offre ainsi une visibilité sur les exigences de l'entreprise dans un contexte où l'apprentissage du changement devient une nécessité et permet aux salariés de se représenter le développement de leurs compétences, voire de se projeter dans un parcours professionnel possible.

1. V. Jouvenot C., « Référentiels de compétences : acteurs et processus » in Jouvenot C., Parlier M., *op. cit.*, pp. 10-43.

Il constitue un instrument du management des hommes : mis à la disposition du manager de proximité, il vise d'une part à susciter cet investissement des salariés¹, d'autre part à le reconnaître. Là encore, il intervient en amont et en aval de la contribution du salarié. Il doit permettre au salarié de progresser : l'étalonnage en niveaux (de difficulté, de complexité, d'extension du champ d'intervention) inscrit une progression dans la maîtrise d'une compétence ou d'une activité. Il doit permettre au manager de mesurer la conformité des comportements aux exigences requises, l'efficacité des savoir-faire et l'évolution du salarié dans la maîtrise de son travail, sur une base stable et objectivée. Le référentiel intègre l'entretien annuel d'appréciation où il sert de support à l'appréciation du collaborateur ainsi qu'aux décisions de gestion qui en découlent : formation, rémunération, promotion.

Le référentiel de compétences est donc l'instrument privilégié d'une individualisation de la GRH au sens où il offre un support au suivi individualisé du salarié, dans son travail et dans son évolution professionnelle. Il favorise néanmoins une certaine équité : il permet au manager d'objectiver son jugement, il permet au salarié de le contester, il leur permet de sceller conjointement un accord sur la contribution du salarié à la performance de l'entreprise, son implication dans le travail et son évolution possible.

2 Le référentiel comme compromis social

En présentant ci-dessus la dimension instrumentale du référentiel de compétences, dans sa formalisation et son usage, nous avons volontairement occulté la « face cachée » du référentiel, celle que les entreprises méconnaissent le plus souvent, à savoir les phénomènes d'interprétation, liés à la dimension langagière du référentiel et aux jeux d'acteurs qui en découlent. Il importe alors de prendre la mesure de ce que peut ou ne peut pas faire le référentiel de compétences.

2.1 Une objectivité impossible

Pour être un outil de mesure objectif et équitable, le référentiel de compétences doit être exhaustif et dynamique afin de prendre en compte les évolutions du travail. Il doit aussi donner une image objective du travail. Or il s'agit là d'un vœu pieu, irréaliste. Pour être exhaustif, si

1. *Ibidem*.

tant est que cela soit possible, il devrait multiplier les rubriques, les nuances, les descriptions détaillées des activités et des compétences et deviendrait rapidement illisible ! « Plus une compétence est détaillée, plus sa définition est longue », « plus elle a de chance d'être comprise différemment »¹. En tant que document écrit, le référentiel est fondamentalement statique et figé. Il rend compte d'une représentation de l'activité à un moment donné, non de la dynamique des compétences. Pour être lisible et opératoire, le référentiel doit être au contraire synthétique, au risque de devenir réducteur et lacunaire. Sa rédaction se révèle donc difficile et complexe et conduit souvent les entreprises à se rabattre sur des stéréotypes et des lieux communs peu probants et peu efficaces. On en donnera les exemples suivants. Si la capacité à communiquer ou à travailler en équipe est unanimement demandée aujourd'hui, qu'est-ce qu'un « bon relationnel » ? Au-delà de son caractère familier et peu correct en français, cette expression ne veut rien dire ! Il en va de même pour la « résistance au stress » ou la « disponibilité » : leur représentation, leur mesure restent très variables et sujettes à controverse entre les acteurs.

Par ailleurs, la simplicité de sa morphologie, telle que décrite précédemment est trompeuse. Elle masque les postulats qui rendent possible les opérations de listage et de catégorisation. Ces postulats sont multiples et concernent :

- L'objet : ils supposent que les compétences existent « en soi », se donnent à voir aisément et se laissent dénombrer, comme autant de briques dans un mur. Cette illusion est entérinée par le traitement informatique des référentiels de compétences qui permet de collecter et de regrouper les différentes compétences identifiées, assimilant l'homme à un portefeuille de compétences.
- La méthode : ils supposent que la méthode n'affecte pas l'objet étudié. Or les modes de découpage et de rangement affectent la représentation de la compétence. La forme du tableau à double entrée incite à « remplir » toutes les cases, par peur du vide, souci d'exhaustivité ou simple souci esthétique. La dénomination des compétences est sujette à interprétation et oriente sa représentation.
- L'intention sous-jacente à la démarche : la naturalisation des compétences laisse penser qu'elles vont de soi, alors qu'elles découlent d'une sélection par l'entreprise des capacités qu'elle souhaite

1. Selon l'expression de Lichtenberger Y., « Les démarches compétences pour faire face à ce qui change », in Jouvenot C., Parlier M, *op. cit.*, pp. 442-451.

voir développées parmi toutes celles que le travailleur peut mettre en œuvre. Les référentiels de compétences oscillent en effet entre des savoirs et savoir-faire liés à la technicité requise par l'activité et des comportements normés, issus des contraintes imposées par des certifications diverses, des exigences de donneurs d'ordre, de clients ou par des modes d'organisation du travail qui formatent le champ des compétences possibles.

2.2 Un accord sur le travail

Il convient donc de dénoncer toute tentative de naturalisation des compétences. L'analyse du travail réalisée à l'occasion de la rédaction du référentiel est un moment de réflexion et de délibération souvent enrichissant car sujet à débat et à controverse : tous les acteurs ne travaillent pas de la même façon même s'ils ont la même description de poste. Ils ont une appréciation différente du sens de leur action ou de leur rôle au sein d'un collectif, ils interprètent différemment les missions qui leur sont confiées. Toute analyse du travail s'inscrit dans des rapports sociaux qui contrarient l'objectivité attendue.

Comme toute instrumentation, le référentiel propose un langage commun pour l'ensemble des acteurs concernés. Si son élaboration favorise la confrontation des points de vue, des façons de faire et des degrés d'exigence dans le travail, sa finalisation contraint les acteurs à transiger à un moment donné, à composer les uns avec les autres et à se mettre d'accord sur une formule qui sera toujours un compromis. Le référentiel est dans sa version finale, forcément éloigné de la dynamique de parole qui a conduit à son élaboration, voire de l'intention première de ses concepteurs ou commanditaires. Il devient donc hétérogène et nombre de référentiels rendent compte de cette hétérogénéité qui peut porter atteinte à sa dimension opérationnelle. Dans ce cadre, c'est souvent sa valeur d'usage qui prime et on retrouve l'opposition entre les deux versants du travail et du travailleur. Le manager de proximité a besoin que le référentiel soit proche du travail ; le DRH s'en éloigne et s'attache plutôt aux caractéristiques du travailleur.

Le référentiel est donc toujours le fruit d'un compromis qui ressortit à la finalité d'usage qui lui est impartie. Cet état de fait interroge la pertinence de l'outil et son unicité : le référentiel de compétences peut-il servir à des finalités multiples ou faut-il plusieurs outils en fonction des finalités poursuivies ? Cette question fait débat mais nombreux

sont les acteurs qui plaident en faveur de différents outils, adaptés aux usages ciblés : gestion du travail ou gestion du travailleur, prescription du travail ou explicitation de la contribution des ressources humaines¹. Des chercheurs de plus en plus nombreux soulignent ainsi que la forme et la finalité du référentiel varient fortement en fonction du demandeur, selon qu'il s'agit d'une direction opérationnelle ou d'une direction des ressources humaines. Il peut en résulter une multiplication d'outils parfois concurrents !

En tant que langage commun aux différents acteurs d'une organisation et afin de favoriser dialogue et concertation, le référentiel doit à tout le moins favoriser :

- un accord sur « ce qui fait compétence », selon l'expression de C. Jouvenot ;
- une représentation partagée de ce qui fait le travail, autrement dit, au-delà du noyau dur du métier transversal aux entreprises, les conditions d'organisation et de normalisation du travail propres à une entreprise.

Il doit donc être porteur de sens dans l'entreprise, il doit donner du sens au travail et aux changements qu'il est indispensable de conduire et qui souvent bouleversent ce qui fait sens pour les acteurs. Pour cela, il est nécessaire de toujours s'interroger sur le chemin qui permet de conduire à une compétence, de s'approprier le changement, d'atteindre la cible d'un emploi en évolution. Il est ensuite nécessaire de traduire ce chemin en étapes repérables. Si l'on reprend l'exemple de la capacité à communiquer, souvent considérée comme allant de soi, cela suppose de pouvoir dire dans quel cadre, comment on y arrive et de construire des chemins d'acquisition. Nous reprendrons à Y. Lichtenberger la formule suivante : « il ne faut nommer que ce dont on est capable de dire comment cela s'acquiert »².

Enfin, il faut noter qu'une fois formalisé, le référentiel est ce qui reste des délibérations : un objet autonome, étranger en partie à ses concepteurs, doté de propriétés spécifiques qui à leur tour produisent des effets, parfois inattendus, parfois contraires aux attentes. Il est à nouveau soumis aux représentations et aux interprétations des acteurs et appelle de nouvelles transactions autour de son utilisation.

1. *Op. cit.* Jouvenot C., Parlier M., 2005, p. 23.

2. Lichtenberger Y., « Les démarches compétences pour faire face à ce qui change », in Jouvenot C., Parlier M., *op. cit.*, p. 444.

CONCLUSION

L'émergence de la compétence dans le champ des pratiques est étroitement liée aux changements à conduire pour définir de nouvelles formes de distribution et d'exercice du travail ainsi que de nouvelles normes comportementales à l'égard des ressources humaines, pour instrumenter de nouvelles pratiques de GRH susceptibles d'obtenir des salariés les comportements attendus et de les optimiser, pour redéfinir les cadres et conventions de la gestion des emplois et des hommes et enfin pour mettre en cohérence les règles de l'organisation du travail et celle de la gestion des salariés. Ce faisant, les pratiques de GRH fondées sur la compétence affectent et transforment la relation d'emploi, telle qu'elle a pu se stabiliser dans ce qu'on appelle le compromis fordien. Il en résulte de nombreux débats, de fortes tensions et des pratiques hybrides. Si la révolution attendue du management des compétences a accouché d'une souris pour un certain nombre d'analystes, la compétence a infiltré la question de l'emploi. Elle donne un nom et une forme à des évolutions qui indéniablement transforment les représentations sociales de la relation d'emploi aujourd'hui.

L'essentiel

On désigne par « relation d'emploi » l'échange entre employeur et salarié : le salarié fournit un volume et une qualité de travail en contrepartie d'une rémunération, reçue pour prix de ce travail. Cet échange se stabilise dans un ensemble de règles qui concernent à la fois l'organisation du travail et la gestion des travailleurs et qui assurent leur congruence. L'introduction de la notion de compétence dans les systèmes de gestion des entreprises contribue à faire évoluer les règles de cet échange.

Sous la pression d'exigences nouvelles, ce sont d'abord les contenus du travail et les conditions d'emploi qui se modifient. La notion de compétence permet de désigner l'ensemble des changements attendus, en termes d'activités, savoir-faire, comportements, performance et de reformuler la contribution attendue du salarié. La logique compétence émerge. Axée sur la personne et sa responsabilité, elle s'oppose à la logique de poste de l'organisation taylorienne, basée sur la tâche et l'emploi prescrit et impose de manière croissante une logique de résultats. Ce sont alors les conditions de la rétribution du travail qui sont repensées, conduisant à réviser les

systèmes de rémunérations. La logique compétence rompt avec le principe d'une gestion collective et catégorielle des salariés au profit d'une individualisation de la rémunération ; elle rompt plus ou moins avec le principe de l'ancienneté pour éviter des augmentations de salaires systématiques et collectives, indépendamment de la contribution effective des salariés.

Toutefois, rémunérer par la compétence ne va pas de soi car son objectivation et sa mesure restent problématiques et les entreprises restent prudentes en matière de rémunération, privilégiant plutôt des formules hybrides, susceptibles de flexibiliser les rémunérations tout en préservant des compromis sociaux acceptables par les salariés et leurs représentants.

Le référentiel de compétences constitue l'outil central de la gestion des compétences. Expression d'une norme et instrument d'une normalisation des comportements, il contribue à renouveler la prescription du travail et permet d'apprécier les compétences acquises au regard des compétences requises. Mais ce souci d'instrumentalité occulte ses limites et ses contradictions. Pour appréhender le travail, le référentiel doit être au plus près des activités mais il ne peut être exhaustif sous peine de devenir illisible et inopérant. Objet de langage, il est soumis à l'interprétation qu'en font les acteurs et son objectivité reste un vœu pieu. Il peut donc, tout au plus, définir un accord sur le travail, sur « ce qui fait compétence ». Enfin, s'il rend compte des contingences du travail, il se prête mal à l'instrumentation de la mobilité, objectif de la DRH. La dénomination des compétences apparaît ainsi écartelée entre la gestion du travail par le manager et la gestion des emplois par la DRH. Cette double finalité explique l'hétérogénéité dominante des référentiels de compétences.

Développement des compétences : les situations formatives en question

L'intérêt pour le développement des compétences est habituellement relié – par des sociétés de conseil, de grandes entreprises et des organisations nationales et internationales – à une approche du personnel en termes de capital humain. On désigne ainsi l'ensemble des connaissances et des savoir-faire que possède une population. De l'investissement dans ce capital sont supposées dépendre la rentabilité et la compétitivité de l'entreprise. On s'intéresse donc aux modalités d'acquisition de ce capital, en posant que les dépenses réalisées sont autant d'investissements. Le capital humain est censé traduire la valeur attribuée aux qualités dans lesquelles on investit. On apprécie l'état de ce capital en considérant le niveau et la durée des formations ou en procédant à des analyses sur les compétences. On s'efforce également de juger de sa dynamique (la manière dont il se constitue) en examinant les dispositifs pédagogiques, mais aussi les situations concrètes de travail et leurs modalités de régulation.

Dans ce chapitre, trois moyens de développement seront successivement questionnés : la formation professionnelle, l'organisation du travail et le management d'équipe. Chacun de ces domaines sera abordé à la fois du point de vue de sa contribution au développement des compétences et du point de vue des transformations en cours. On mettra notamment l'accent sur les impasses de la réponse traditionnelle, le stage de formation, ainsi que sur la portée restreinte des expériences d'organisation qualifiante, malgré le caractère novateur de la notion.

On reviendra en conclusion sur l'intérêt, mais aussi les limites, de l'idée d'investissement dans le capital humain.

- Section 1 ■ La formation professionnelle : apports et limites**
- Section 2 ■ Compétence et organisation**
- Section 3 ■ Management d'équipe et développement de compétences**

Section 1

LA FORMATION PROFESSIONNELLE : APPORTS ET LIMITES

Dans les années 1970 et 1980, La notion de compétence s'est répandue dans le monde de la formation professionnelle¹. Aux États-Unis, en particulier, la formation en entreprise selon l'approche par les compétences a suscité une attention considérable. Les travaux de P. A. McLagan qui, après une recherche intensive sur la formation et le développement des compétences², a proposé des modèles pour la pratique du développement des ressources humaines³ sont parmi les plus connus. En Amérique du Nord et en Europe, diverses associations professionnelles ont mis au point des profils de compétences en réponse aux exigences de la réglementation professionnelle, ainsi que pour des raisons d'autoévaluation et de promotion de leurs adhérents. Les autorités publiques ont également élaboré des profils, tels que ceux qui s'adressent aux enseignants, aux fins d'évaluation et d'examen.

Du point de vue de la théorie pédagogique, l'influence de la compétence sur la formation doit beaucoup à celle du courant behavioriste. Le comportement des professionnels a constitué le fondement de l'approche de leur formation basée sur les compétences, dans un prolongement de la pédagogie par les objectifs. Il s'agit une fois encore de

1. Pour un exposé complet sur ce point on peut lire Mulder M., « Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue », *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 40, 2007/1, pp. 5-23.

2. McLagan P. A., « Models for excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study ». *Washington, DC: American Society for Training and Development*, 1983.

3. McLagan P.A., « Models for DRH practice. The models », *Washington, DC: American Society for Training and Development*, 1989.

rationaliser le processus de formation en se centrant sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet.

Du point de vue économique, c'est à la théorie du capital humain qui est spécialement associée à la formation professionnelle¹, comme en attestent aussi bien les écrits d'organisations professionnelles que certains documents officiels en France et ailleurs². Abordée, dans le cadre global de l'accroissement de compétitivité des entreprises, l'approche du personnel en termes de capital humain est en particulier censée conduire à reconsidérer les pratiques de formation.

1 Capital humain et formation

Bien qu'il ne soit pas réductible à la formation, le capital humain lui est particulièrement associé. En dehors de ses effets fonctionnels – nul ne doute que la formation puisse contribuer à développer des compétences –, cela tient aussi en ce qu'elle constitue un moyen d'action dont l'activation n'est remise en cause par aucun acteur. La formation est supposée profiter à tous et donc constituer un domaine dans lequel un certain consensus peut s'installer.

En premier lieu, la formation profite d'une manière générale à l'ensemble de la société : le taux de chômage et les effets négatifs qui s'ensuivent – problèmes sociaux, dépenses publiques – sont faibles ; les citoyens s'intéressent à la culture et à la politique ; la population participe activement aux processus de transformation économiques et sociaux, limitant ainsi les problèmes qui y sont liés. À l'inverse, plus le niveau de formation est bas, plus le risque est élevé de devenir chômeur : on relève que les personnes sans formation autre qu'obligatoire sont deux à trois fois plus souvent au chômage que les personnes possédant une formation secondaire ou supérieure.

En second lieu, la formation profite à l'individu : les personnes bien formées ont en général un bon revenu. Une personne sans qualification et travaillant à plein-temps gagne en moyenne moins qu'une personne ayant bénéficié d'une formation professionnelle qualifiante. Si on

1. Dans la suite des travaux de l'OCDE, les notions de capital humain et de compétences sont co-inscrites dans la nouvelle façon de lier le social et l'économique.

2. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les documents du ministère de l'Industrie, de la Commission européenne ou de la Conférence des Nations unies pour le commerce et le développement.

calcule le revenu que touchent, sur l'ensemble de leur vie, des personnes ayant des niveaux de formation différents, on constate que n'importe quelle formation procure un revenu nettement plus élevé qu'une simple scolarité obligatoire. Ces réflexions ne traduisent toutefois que l'aspect financier des choses. Une formation qualifiante peut apporter également d'autres avantages tels que la satisfaction dans le travail et la promotion sociale. Par ailleurs, les personnes bien formées sont moins touchées par le chômage et sont moins sujettes à des troubles physiques que les personnes ayant un bas niveau de formation. Elles suivent plus souvent des cours de formation continue et peuvent ainsi s'adapter plus facilement à l'évolution des situations professionnelles.

Enfin, et c'est une évidence, l'entreprise est également très intéressée au niveau de formation de ses salariés. En réponse aux transformations du travail, elle ne cesse d'accroître son niveau d'exigence à l'embauche, de façon à garantir une adaptation continue des salariés aux mutations du travail. Mais à la différence des deux précédents acteurs, elle n'a pas le même regard vis-à-vis de la dispense de formation. Pour l'employeur, la distinction entre éducation générale et formation spécifique revêt une grande importance, puisque la formation spécifique augmente la productivité de l'individu seulement chez cet employeur. Ce dernier peut par conséquent espérer récupérer le fruit de l'investissement que constitue toute formation spécifique. L'employeur mettra donc, le plus souvent, l'accent sur la formation générale quand il s'agit de recruter et sur la formation d'adaptation à l'emploi quand il s'agit de faire évoluer les ressources humaines.

La distinction introduite ici entre formation générale et formation spécifique renvoie aux distinctions introduites par la théorie du capital humain. Cette théorie part du constat de l'hétérogénéité du facteur travail et se focalise sur les stratégies individuelles des agents : si ces derniers ne bénéficient pas tous des mêmes situations sur le marché du travail, c'est en raison de l'importance de l'investissement en formation qu'ils ont consenti. Les efforts des salariés pour développer leur niveau d'éducation générale sont alors justement rémunérés sur le marché de l'emploi. Au-delà du capital humain général que l'entreprise acquiert à l'embauche, elle peut également contribuer elle-même à développer un capital humain spécifique que les agents acquièrent alors essentiellement par l'expérience. Tant que leurs investissements n'ont pas été rentabilisés, les entreprises ont donc intérêt à maintenir une relation d'emploi durable.

Dans la relation salariale, le caractère consensuel de la formation n'est qu'apparent. Lorsqu'elle est organisée à l'initiative du salarié – et sur ses propres deniers –, la formation constitue un « détour de consommation », le salarié se privant de consommer dans l'espoir de gains futurs obtenus grâce à la formation. Organisée à l'initiative de l'entreprise, elle est alors pour elle un « détour de production », puisqu'elle sort des individus du cycle de production dans l'espoir de gains engendrés dans le futur par des individus formés. Il y a dans chaque cas une sorte de pari et donc un risque associé à ce pari. Chaque acteur s'efforce évidemment de réduire ce risque. Le salarié tente d'obtenir une prise en charge de son entreprise ou d'un financeur public. L'entreprise, elle, en appelle au co-investissement formation ou à des formules de formation-action moins risquées, d'où l'on voit naître un nouveau regard sur la relation formation-emploi.

2 Un nouveau regard sur la relation formation-emploi

2.1 Changement de cap

Sans être remis fondamentalement en cause, dans ses principes, la vision consensuelle précédemment exposée peut difficilement constituer un guide suffisant pour justifier les actions de formation et les dépenses qui en résultent. Dans les grandes entreprises cette remise en cause de « l'approche traditionnelle » de la formation débouche sur des réflexions pour tenter de cerner d'autres « circonstances professionnalisantes » (v. « Repères » ci-après sur les circonstances professionnalisantes). Les directions de formation des entreprises n'ont pas attendu la notion de compétence pour sortir du stage standard, mais c'est autour de cette notion que la réflexion s'est amplifiée.

Tout en restant des références majeures, l'école et l'université n'ont pas le monopole de la détention et de la transmission des connaissances et encore moins celle des compétences. En France, chaque année, la formation professionnelle continue permet à 10 millions d'adultes de se perfectionner, voire d'apprendre un nouveau métier¹. Pendant une vingtaine d'années, l'obligation faite aux employeurs de financer

1. V. Santelmann P., *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Gallimard, 2001.

la formation continue n'a pas profondément modifié les pratiques. La relation formation-emploi restait toujours aussi problématique¹. La formation est, en principe, l'un des moyens privilégiés d'une politique d'emploi dans l'entreprise. Professionnels et consultants en expriment régulièrement la conviction. Cette quasi-unanimité serait plus convaincante si elle s'accompagnait davantage de réalisations significatives. Dans les faits, les formations ne parviennent guère à être reliées aux problèmes d'emplois et leur efficacité dans ce domaine est souvent négligeable.



Repères

Quelques circonstances
professionnalisantes
(I = circonstance interne,
E = circonstance externe)

a) À l'initiative de l'entreprise

- Détachement sur un autre emploi dans le cadre d'une mission (I)
- Appui d'un tuteur ou d'un « coach » (I)
- Travail avec des experts, dans la perspective d'un transfert de savoir-faire (I)
- Participation à un colloque, un congrès, une série de conférences (E)
- Encadrement d'un stagiaire (I)
- Animation d'un groupe de travail thématique (I, E)
- Visites d'entreprises, par exemple dans la perspective d'une analyse comparative des pratiques (E)
- Participation à un voyage d'études (E)
- Réalisation d'un audit ou d'un diagnostic (I, E)
- Tutorat d'un jeune embauché (I)

b) À l'initiative du salarié

- Lecture de revues professionnelles (E)
- Participation à une association de professionnels (E)
- Enseignement ou formation interne ou externe (I, E)
- Rédaction d'un article (E)
- Rédaction et la soutenance d'un mémoire professionnel (E)

1. V. Tanguy L. (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, 1986.

Depuis quelques années, sous la pression économique, des évolutions se font jour : recherche de productivité, appuyée sur une analyse radicale des coûts de fonctionnement, révision des structures de formation et de leurs modalités de fonctionnement, resserrement des options autour de la réponse aux besoins opérationnels. Les services de formation tendent à reporter une partie de leur charge sur l'extérieur, renforçant leurs exigences en termes de normes (en particulier norme ISO 9001) et de tarifs à consentir.

La révision des modalités de mise en œuvre des actions de formation combine souvent une entrée par le budget et une attention plus grande au pilotage de ces actions. De nouvelles modalités de formation (formation à distance, auto-formation, tutorat, etc.) apparaissent pour permettre à la fois une amplification de l'effort de formation professionnelle et une réduction de ses coûts. D'anciens modes de formation sont également réactivés, la formation sur le tas retrouve une certaine considération. Le principe de la formation en alternance, qui inspire les formations initiales par apprentissage, s'étend à présent à la formation continue : il y a interaction entre l'acquisition de savoirs théoriques en salle de formation et l'acquisition de compétences dans des phases de travaux pratiques en milieu professionnel.

À partir du début des années 1990, les approches compétences, bien qu'hétérogènes et en voie de construction, offrent de nouvelles perspectives pour la formation¹. Les organismes de formation ont bien compris cette évolution en ne se limitant plus à vendre des stages standardisés, sans lien avec les situations réelles de travail, mais en combinant conseil aux entreprises et formation.

2.2 Des pratiques orientées vers la compétitivité et l'emploi

Les analyses de besoins en formation s'inscrivent désormais davantage dans des projets d'évolution des compétences en lien avec les objectifs économiques de l'entreprise et les mutations du travail. Les deux cas qui suivent en constituent des illustrations qui se distinguent quant à l'horizon de l'action et aux caractéristiques de la population bénéficiaire.

1. V. Mauriès F. (dir.), « Les approches compétences : quelles perspectives pour la formation ? », *Actualité de la Formation Permanente*, n° 170, janv.-fév. 2001.

Exemple — Une formation visant l'adaptation à l'emploi dans une entreprise de transport

Ce cas porte sur la population de techniciens de maintenance dans une entreprise publique de transport. L'objectif déclaré est « d'organiser précisément la formation pour permettre à chaque agent d'atteindre ou de consolider son niveau de compétence face aux exigences des tâches à réaliser et à leur évolution liée à la modernisation des installations ».

La situation de départ faisait apparaître 10 emplois types différents, répartis sur 80 qualifications. La demande a été formulée par le responsable de département directement au service formation, en termes de plan de formation. On disposait d'une description des postes, établie par la méthode Milox et Bocquillon¹, essentiellement orientée vers la cotation des postes dans le système de qualification de l'entreprise. Ces descriptifs étaient peu opératoires pour les formateurs. Un groupe de travail composé de formateurs et de membres du département concerné a été créé, pour mettre en place une méthodologie de description des compétences requises par emploi type et par qualification, à partir des réalités du travail et des évolutions prévues. Le groupe a procédé à une analyse détaillée des compétences requises, des populations concernées et des réponses possibles en termes de modules de formation. Ces modules sont articulés entre eux pour permettre une double entrée : par emploi-type et/ou par spécialité. Le service formation, en concertation avec le responsable du département, a ensuite établi un cahier des charges diffusé à des organismes extérieurs dans le cadre d'un appel d'offres et sélectionné les prestataires. Dans le cadre d'un plan pluriannuel, pour chaque agent, un parcours individualisé a été établi à travers les différents modules, en tenant compte de son niveau de départ et des arbitrages sur les priorités (besoin de développement de compétences/ressources financières disponibles).

Ce cas illustre la systématisation d'une action de perfectionnement s'adressant à une population spécifique (« approche particularisante ») dans une visée d'adaptation à l'emploi actuel (approche « défensive »). Le cahier des charges soumis à des prestataires externes est formalisé et s'appuie explicitement sur les exigences de compétences par domaine et par emploi type actuel. Le résultat de ces analyses constitue d'ailleurs le référentiel soumis aux prestataires. Le suivi et

1. Méthode analytique de qualification des postes de travail fondée sur la théorie de l'information.

l'évaluation des acquisitions de compétences ont été contractuellement prévus au d'écart. On est dans une recherche de résultats qui devront être vérifiés.

Exemple — La formation non technique d'experts dans une entreprise d'aéronautique

Dans cette grande entreprise du secteur aéronautique, une formation, mise en place en 2007, s'adresse aux plus hauts niveaux d'experts techniques (experts « émérites » et « seniors ») de l'ensemble du Groupe. Une vingtaine de personnes sont formées chaque année. Elle comprend neuf jours de formation « présentielle », organisés en un séminaire d'introduction de trois jours puis trois séminaires de deux jours. La formation qui comporte des séminaires animés sous-forme d'ateliers par des spécialistes, des mises en situation et des conférences, s'échelonne sur une période d'environ cinq mois.

À l'origine, destinée aux managers du Groupe, elle regroupe ensuite les cadres concernés autour d'enjeux stratégiques. Elle s'appuie sur des échanges approfondis avec les dirigeants, l'étude des « meilleures pratiques » dans et hors du Groupe, l'apport de professeurs de gestion, etc. L'ensemble vise officiellement à améliorer et optimiser les pratiques de management, la fluidité des échanges et la mobilité au sein du Groupe.

La formation ne se résume pas à des stages. Des travaux complémentaires sont proposés aux participants :

- La conduite d'un projet d'intérêt stratégique en équipe de quatre à cinq personnes dont les sujets sont proposés et « challengés » par des sponsors, membres du Comité de Direction du Groupe. Ils font l'objet d'une présentation des résultats en fin de programme.
- Un dispositif de « coaching » individuel (quatre séquences en intersession).
- Un outil personnel, le « Portfolio » (portefeuille de compétences), permettant à chaque participant de construire sa stratégie d'action et d'amélioration.

L'orientation générale de cette formation consiste à impliquer davantage les experts dans les enjeux économiques de l'entreprise en leur faisant partager les préoccupations managériales. Cette orientation est en phase avec les mutations des organisations industrielles et la rationalisation des activités de recherche et développement.

3 Limites de l'approche compétence en formation d'adultes

3.1 La redoutable confusion : former = développer

Certains chercheurs, nous dit M. Mulder¹, considèrent que nous n'avons absolument pas besoin du concept de compétences en formation, car la terminologie dont disposent les formateurs pour décrire, planifier, mettre en œuvre et évaluer la formation professionnelle est suffisante. Pourtant, en cette fin des années 2000, si l'on en croit différentes enquêtes, la mise en œuvre d'une démarche de développement des compétences structurée semble toujours une problématique d'actualité pour les responsables d'entreprise.

Mais la formation est-elle réellement au service du développement des compétences ? Selon les auteurs d'une enquête nationale réalisée en 2005², rien n'est moins sûr. Une part importante des entreprises a une vision à court terme de son activité et donc du développement de ses ressources humaines. Le plus souvent seuls les aspects liés à une gestion ponctuelle de la formation sont pris en compte. Bref, la plupart des entreprises gèrent la formation dans une optique à court terme et sans l'évaluer. Selon les résultats de l'enquête précitée, si 71 % des entreprises demandent au bénéficiaire de la formation un retour d'information sur la formation, seulement 36,8 % requièrent systématiquement auprès de l'organisme de formation une évaluation de l'atteinte des objectifs pédagogiques en fin de formation. Quant à l'évaluation du transfert des compétences acquises dans les situations réelles de travail, elle n'est effective que dans de très rares cas.

Par ailleurs, les entreprises perçoivent de moins en moins la formation comme se réduisant à l'envoi d'un salarié en stage. Au sens large, la formation se traduit par un processus complexe, systémique, mettant en œuvre de nombreuses variables. L'organisation du travail, tout comme le management d'équipe sont pour beaucoup dans la réalité du développement des compétences.

1. *Op. cit.*

2. « La formation est-elle bien au service du développement des compétences ? », *Inffolor*, Centre Inffo, AFDEC, CCIP, automne 2005.

3.2 Le rôle parfois abusif du référentiel de compétences

Les limites de l'approche compétence en formation résident aussi dans le rôle central joué par le référentiel de compétences. Cet outil est réducteur de la complexité du réel et son utilité même est contestée par certains, aussi bien par des spécialistes de la formation des adultes que par des chercheurs en gestion. La logique de compétence voudrait se libérer du carcan du poste, supposé enfermer l'individu dans des limites abstraites et contraignantes. Mais, les référentiels de compétence n'appellent-ils pas des critiques analogues aux référentiels de tâches qui les ont précédés ?

Tout comme la carte géographique, le référentiel, représentation en minuscule d'immenses territoires, est une image partielle de la réalité. La représentation symbolique exige le sacrifice d'une partie de l'information : tout ce qui se passe dans la complexité d'une situation de travail ne peut tenir sur une petite feuille de papier. Pourtant, dans nombre de cas observés, le référentiel des compétences est conçu comme un standard, censé s'appliquer quel que soit l'individu et quel que soit le poste considéré. Le rédacteur du référentiel fait un choix théoriquement raisonné des éléments qu'il veut représenter. En présence des données, il doit synthétiser et renoncer à des éléments parfois importants, mais le plus souvent jugés secondaires ou inutiles ; il doit simplifier à des fins de lisibilité ; il imprime sa manière de concevoir le travail et sa réalisation. Le référentiel des compétences peut ainsi faire l'objet de toutes sortes de manipulations, des plus grossières aux plus discrètes.

Le référentiel s'apparente aussi à une autre sorte de carte : une carte d'identité. Comme elle, il établit certains droits (et surtout certains devoirs) de la personne qui en est munie. Mais cette carte s'affiche plus comme un portrait-robot que comme la preuve d'une identité distinctive. Les référentiels reposent souvent sur des stéréotypes professionnels qui sont loin de correspondre à la réalité. C'est particulièrement vrai de la formation des managers. F. Dany et Y.-F. Livian¹ estiment qu'un effort doit être fait pour échapper au stéréotype du manager, longtemps véhiculé par la littérature et la formation. Ils rappellent le résultat d'études empiriques, telles que celle de H. Mintzberg², montrant que le manager n'est pas ce personnage rationnel, planificateur,

1. Dany F., Livian Y.-F., *La gestion des cadres*, Vuibert, 1995, p. 132.

2. Mintzberg H., *Le manager au quotidien*, Les Éditions d'Organisation, Montréal, Les Éditions Agence d'Arc, 1984.

tout entier orienté vers les objectifs de l'entreprise, mais « un individu s'occupant de sujets très divers, réagissant rapidement (et donc en partie intuitivement), développant ses sources d'information informelles et ses réseaux d'influence ».

G. Malglaive¹ se montre également sceptique sur les conséquences du rôle central que l'on voudrait faire jouer aux référentiels de compétences : « L'entreprise consistant à rendre compte des capacités requises pour une activité donnée est quasiment impossible. (...) En l'absence de connaissances avérées du fonctionnement humain, tout dogmatisme méthodologique – auquel n'échappent pas toujours les formateurs – ne pourrait que conduire à l'inverse des résultats recherchés » (p. 154).

Ces critiques rejoignent en définitive celle de la pédagogie par objectifs et, au-delà, celle du behaviorisme² qui réduit l'apprentissage au processus de production d'une liaison stable entre une situation et une réponse. Lorsque l'approche compétence n'est fondée que sur les exigences de fonctionnement, les prérequis formels nécessaires à la tenue des postes de travail, la personne risque de n'être prise en compte que comme simple variable d'ajustement. Le sujet devient objet, soumis à un idéal de réduction d'écart entre les compétences détenues et celles requises par le poste à pourvoir.

Les limites de la pédagogie par les objectifs ont été soulignées depuis longtemps déjà, et notamment celle qui concerne le rétrécissement des apprentissages à une adaptation purement utilitaire à la tâche et à l'horizon du court terme³. Alors que ce courant était en perte de vitesse au début des années 1980, les idées dont il était porteur resurgissent aujourd'hui sous une forme modernisée à travers l'approche compétence. C'est ce que P. Gillet⁴ a appelé la « dérive expansionniste » de la pédagogie par objectif, qui tente d'étendre l'application du modèle

1. Malglaive G., « Compétences et ingénierie de formation », in Minet et al., *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, 1994, pp. 153-157.

2. Le behaviorisme (Watson, 1912) est une conception de la psychologie qui date du début du xx^e siècle. Il se centre sur l'observation la plus rigoureuse et la plus objective possible des comportements (*behaviors*, en anglais), éliminant la référence aux aspects subjectifs des conduites humaines.

3. Hameline D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF/EME, 1979.

4. Gillet P., « L'approche par les objectifs en pédagogie », *Éducation Permanente*, n° 85, 1985, repris sous le titre « Utilisation des objectifs en formation : contexte et évolution », *Éducation Permanente*, n° 118, 1994, pp. 21-42.

à des domaines où il n'est pas pertinent, notamment au domaine de l'évolution personnelle.

Section 2 **COMPÉTENCE ET ORGANISATION**

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, la liaison entre organisations et compétences s'exprime d'abord par les contingences organisationnelles : les modalités des démarches compétences varient selon la structure générale de l'entreprise. Dans un autre registre, elle s'exprime aussi au travers de notions telles que celles d'organisation qualifiante (et d'apprentissage organisationnel) et d'organisation apprenante. Ces dénominations renvoient toutes à l'idée d'une organisation qui favorise les apprentissages et le développement des compétences. Ce thème est l'un des thèmes managériaux les plus développés au début des années 1990.

Bien que voisines, les deux perspectives se distinguent sur plusieurs points¹. Les termes d'entreprise apprenante (*learning organization*) et d'apprentissage organisationnel (*organizational learning*) reflètent une vision et un courant de recherche anglo-saxon². L'entreprise apprenante renvoie aux processus collectifs de création, diffusion et assimilation des connaissances et des savoir-faire. La problématique de l'organisation qualifiante est spécifiquement française. Elle s'intéresse à l'organisation du travail, surtout dans le secteur industriel ; ainsi qu'aux processus (modes de fonctionnement, pratiques managériales, dispositifs de GRH) par lesquels l'individu et le groupe de travail peuvent faire face à des situations changeantes.

Cette section exposera, dans un premier temps, les travaux et réflexions qui portent plus directement sur la notion d'organisation qualifiante. Elle s'interrogera ensuite sur l'intérêt d'aborder le développement des compétences au travers des changements organisationnels en tant qu'ils sont porteurs d'apprentissages.

1. Nous reprenons l'analyse de Y.-F. Livian (v. Livian Y.-F., *Organisation : Théories et pratiques*, Dunod, 1998).

2. Parmi les ouvrages les plus caractéristiques de ce courant, on peut lire : Argyris C. , Schon D., *Organizational learning : A theory of action perspective*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978 et Senge P., *The fifth discipline : The art and practise of the learning organization*, New York, Doubleday Currency (trad. Française : *La cinquième discipline: l'art et la manière des organisations qui apprennent*, First).

1 Les organisations qualifiantes : mythe et réalités

1.1 Origine et finalités des organisations qualifiantes

Les notions d'organisation qualifiante et de compétence sont longtemps apparues comme indissociablement liées¹. Même si, comme le souligne justement E. Oiry², dans la réflexion sur l'organisation qualifiante, la compétence était peu conceptualisée, envisagée comme un moyen, parmi d'autres, pour améliorer la productivité, l'innovation et la qualité.

Le terme d'organisation qualifiante survient pour la première fois dans le débat public en 1987, par la plume d'A. Riboud³ qui conseillait alors aux patrons français, dans un rapport au Premier ministre, d'instaurer des organisations qualifiantes pour se confronter à la concurrence internationale. C'est bien autour des enjeux économiques de transformation des fonctionnements d'entreprise que cette notion a surgi. Mais ces enjeux économiques n'étaient pas détachés de préoccupations sociales, le rapport Riboud exprimait aussi l'ambition d'obtenir la motivation et l'évolution des salariés autour des nouvelles technologies qui devaient constituer pour eux une opportunité de développement et d'amélioration de leurs conditions de travail.

Le 27 novembre 1991, dans une communication au Conseil des ministres, M. Aubry, alors ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, prône à son tour « la mise en place d'organisations plus qualifiantes » à partir d'un double constat économique et social. Au plan économique, elle souligne que la compétitivité des entreprises est freinée par la persistance d'un modèle d'organisation néo-taylorien (cloisonnement entre tâches d'exécution et tâches de conception, tâches d'exécution parcellisées et répétitives, hiérarchie lourde, absence d'autonomie des salariés et centralisation des décisions). Au plan social, l'accent est mis sur la nécessaire poursuite des efforts en matière d'amélioration des conditions de travail et sur les attentes des salariés en matière d'autonomie et de responsabilité.

1. V. « Compétence et intégration sociale dans l'entreprise » in Ropé F. et Tanguy L., *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions à l'école et dans l'entreprise*, L'Harmattan, 1994.

2. Oiry E., *De la gestion par les qualifications à la gestion par les compétences : une analyse par les outils de gestion*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université d'Aix-Marseille II, LEST, janvier 2001.

3. Riboud A., *Modernisation, mode d'emploi*, Seuil, 1987.

L'organisation qualifiante est définie comme celle qui, restructurant les tâches et réduisant les niveaux hiérarchiques, prépare les salariés aux métiers de demain.

Les réalisations d'entreprises en la matière ont été accompagnées, à différents stades, d'efforts de réflexion et de conceptualisation progressive de la notion d'organisation qualifiante menées par les entreprises elles-mêmes et par les organismes de conseil qui les accompagnaient. Ce qui fait que les consultants ont beaucoup contribué à sa diffusion¹. Les contributions théoriques sont venues à la fois des sciences de gestion, des sciences de l'éducation et de la sociologie du travail pour proposer une *définition* et s'appliquer à décrire les *fonctionnements* à privilégier.

1.2 Définition et fonctionnements

Les définitions proposées par les auteurs se recoupent en ce qu'elles confèrent à l'organisation qualifiante l'objectif de développer les compétences (ou la qualification). Beaucoup soulignent aussi le gain d'efficacité économique qu'elle vise.

À la fin des années 1980, dans des travaux précurseurs, C. Sauret² définit l'organisation qualifiante par trois propriétés principales :

- elle répond aux exigences de la compétitivité économique ;
- elle détient par elle-même un pouvoir formateur explicite et reconnu ;
- elle permet un meilleur niveau d'optimisation de la gestion de l'emploi et des compétences.

Par rapport au développement des compétences proprement dit, C. Sauret indique que l'organisation qualifiante est une organisation qui, plus que d'autres, a le pouvoir de susciter l'émergence de compétences nouvelles ou complémentaires de la part des salariés qui y participent.

1. Parmi les contributions les plus significatives, celles d'Entreprise&Personnel (Sauret C., *Les organisations qualifiantes. Processus et développement des compétences professionnelles*, Entreprise&Personnel, 1989), de Développement & Emploi (*Les organisations qualifiantes*, document de synthèse pour le ministère de la Recherche, Programme Hommes-Travail-Technologies, 1992) et Roy O. du, *Gérer la modernisation*, Éditions d'Organisation, 1989).

2. *Op. cit.*

P. Zarifian¹, s'intéresse à l'organisation qualifiante dans sa recherche de nouveaux modèles d'organisation industrielle. Il la caractérise, à partir de quatre « principes ». L'organisation qualifiante est celle :

- où se fait jour un traitement « événementiel » de l'activité, où les incidents et aléas sont exploités comme des moments d'apprentissage ;
- supposant une réorganisation de l'activité sur une base « communicationnelle » (échanges d'informations et de connaissances) ;
- qui permet à ses membres de réélaborer les objectifs de leurs activités professionnelles ;
- qui permet à chaque individu de se projeter dans l'avenir.



Repères

L'organisation qualifiante à travers les pratiques de gestion

Un encadrement chargé de créer une instrumentation adaptée aux objectifs à atteindre et se repositionnant sur une fonction de pilotage (G. de Bonnafos, P. Gilbert et J.-P. Mussano, 1994).

Une implication des salariés dans la définition et l'amélioration continue des règles et des procédures formelles d'organisation, *via* des dispositifs ad hoc (groupes de projet, dispositifs de retour d'expérience). Une réorganisation de l'activité sur une base « communicationnelle » (P. Zarifian, 1993).

Le développement de mécanismes d'incitation destinés à favoriser l'implication personnelle : systèmes de rémunération fondés sur une reconnaissance de compétences acquises, ouverture de filières d'évolution professionnelle, interaction formation-organisation, etc. (J.-F. Amadieu et L. Cadin, 1996).

La prise en charge par les salariés des obligations implicites de production, à travers un accent porté sur la gestion des aléas et des dysfonctionnements. Une dynamique d'apprentissage et de formation prenant appui sur les situations de travail (P. Zarifian ; 1993 ; G. de Terssac, 1992 ; C. Sauret, 1989).

D'après A. Grimand et I. Vandangeon-Derumez¹

1. Grimand A., Vandangeon-Derumez I., « L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 32, juil.-août 1999, pp. 108-126.

1. Zarifian P., « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante et flexibilité », *Éducation Permanente*, n° 112, oct. 1992, pp. 15-22.

Ces définitions, on le voit, définissent un modèle, un idéal type. Elles n'ont pas un caractère descriptif évident : À quoi voit-on qu'une organisation est effectivement qualifiante ? À cette question, certains auteurs répondent en mettant en avant des pratiques de gestion. D'autres répondent en s'appuyant sur les effets perçus par les salariés.

Pour appréhender la gestion des compétences, J. Igalens et A. Scouarnec¹ ont proposé une échelle dont le parti pris consiste à privilégier le point de vue du salarié en s'intéressant non plus aux pratiques de gestion elles-mêmes, comme précédemment, mais – ce qui est rare en gestion – aux représentations que se font les acteurs des effets de ces pratiques. Ce questionnaire compose une série d'items relatifs à l'organisation qualifiante.



Repères

L'organisation qualifiante à travers des effets perçus par le salarié

« Depuis que la gestion des compétences est mise en place :

- J'apprends chaque jour de nouvelles choses.
- J'ai la possibilité de modifier certains aspects de mon travail.
- Chaque problème que je rencontre fait appel à des méthodes ou à des schémas nouveaux.
- L'organisation du travail favorise l'apprentissage.
- Si j'ai un problème de travail, je peux toujours en parler à quelqu'un. »

Extrait de l'échelle de mesure de la logique Compétence de J. Igalens et A. Scouarnec (2001).

1.3 Pertinence et limites d'un idéal type

• Un processus de changement difficile à piloter

Pour F. Beaujolin², le changement organisationnel n'est possible qu'avec une adaptation parallèle des compétences et des savoir-faire de la main-d'œuvre de l'entreprise. L'enjeu est alors de gérer conjointement l'évolution des compétences et des savoirs des hommes et des femmes avec les transformations de l'organisation elle-même, de la

1. Igalens J., Scouarnec A., « La gestion par les compétences : construction d'une échelle de mesure », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 40, avril-mai-juin 2001, pp. 2-16.

2. Beaujolin F., *Vers une organisation apprenante*, Liaisons, 2001.

répartition du travail et des modes de coopération. Cet auteur parle de « transformation qualifiante » pour désigner la démarche d'évolution conjointe des organisations et des compétences.

Les travaux de G. de Bonnafos *et al.*¹ montrent qu'il ne peut exister d'organisation qui se maintiendrait en permanence. En fait, les organisations qualifiantes prennent la forme de dynamiques qui s'achèvent au bout d'un certain temps. Il y a plusieurs raisons à cela. D'abord, des freins opèrent dès lors qu'un élément qui a joué un rôle moteur important disparaît : but atteint, éclatement de l'équipe de direction, etc. Il se manifeste alors une forte tendance à limiter les ateliers ou les bureaux à l'exploitation courante ou les y faire revenir. Les critères de gestion classique contribuent à inhiber le changement, souvent dérangeant et dont les conséquences ne sont que rarement valorisables en termes économiques.

Une seconde raison tient à l'exigence de dépassement que suppose la dynamique qualifiante. Elle est une remise en cause des savoirs et, parfois, de l'organisation elle-même. Elle entraîne une forte incertitude quant à la réussite de chaque personne en particulier et de l'équipe dans son ensemble, s'accompagnant de stress. Tout ceci n'est pas tenable très longtemps. Une stabilisation permet un relâchement de l'effort d'apprentissage, un retour à l'utilisation des savoirs pratiques acquis dans les situations habituelles de travail.

L'organisation a plus de chance d'être qualifiante, au sens précédemment défini, quand elle est considérée simultanément comme un processus de transformation sociale et comme un moyen d'atteindre un objectif d'efficacité économique que lorsqu'elle est prise comme un modèle à mettre en place. Autrement dit, l'organisation qualifiante doit être vue, non comme un cadre, mais comme un levier. Dans le premier cas, l'ensemble des agents impliqués dans le changement, dès lors qu'ils adhèrent suffisamment à la ligne fixée, contribue à définir l'organisation. Ce processus fait partie de la dynamique qualifiante. Dans le cas où l'organisation est appréhendée comme un état stable ou un modèle à mettre en place, elle est prédéfinie, et les agents n'ont plus qu'à s'y adapter. Ce processus-là risque de tuer ou au moins d'affaiblir considérablement, les « ferments » qui ont rendu l'organisation qualifiante dans le premier cas.

1. Bonnafos G. de, Gilbert P., Mussano J.-P., *L'organisation qualifiante*, Entreprise & Personnel, mars 1994.

• L'organisation qualifiante : solution ou problème ?

Les retours d'expérience d'organisations qualifiantes sont finalement assez peu convaincants. J.-F. Amadiou et L. Cadin¹ notent que la portée réelle du modèle est bien en deçà de l'ambition de ses promoteurs qui espéraient l'avènement d'un nouveau modèle socio-productif. Pour E. Oiry², la dégradation de la situation économique et les difficultés de mise en œuvre du modèle ont conduit à un quasi-abandon du concept. Alors qu'elle n'en était qu'un appendice, la notion de compétence est venue peu à peu remplacer celle d'organisation qualifiante.

Dix ans après le rapport Riboud, le cabinet Développement et Emploi³, acteur très impliqué dans la mise en œuvre d'organisations qualifiantes, reconnaît que le bilan est plutôt négatif. Pour cet acteur, la cause en est que les instrumentations de gestion n'ont pas suffisamment évolué. Si l'organisation du travail évolue et si les indicateurs de gestion qui évaluent sa performance restent ceux des organisations tayloriennes, alors la légitimité des organisations qualifiantes est inévitablement mise en cause et les décideurs reviennent à des modes de performance plus lisibles. C'est que l'organisation, rappelle par ailleurs P. Zarifian⁴, ne saurait être réduite à l'organisation immédiate du travail. Elle porte sur toute la chaîne décisionnelle de l'entreprise.

Y.- F. Livian,⁵ estime que cette vision correspond peut-être à un idéal à atteindre, mais que ce modèle est peu compatible avec les conditions concrètes de travail, d'emploi et de formation résultant des pratiques de flexibilité et de recherche de productivité. Le modèle de l'organisation qualifiante est « en forte tension avec les pratiques réelles ».

Ces constats, quelque peu mitigés, associés à l'ambition maintenue dans certaines entreprises de développer les capacités d'apprentissage de leur organisation conduisent à se demander si l'organisation qualifiante n'est pas plus un problème qu'une solution. Sans doute devrait-on, en amont, s'interroger davantage sur ce qui freine le développement de telles organisations et sur les moyens d'y remédier.

1. Amadiou J.-F., Cadin L., *Compétence et organisation qualifiante*, Economica, 1996.

2. *Op. cit.*

3. Parlier M., Perrien C., Thierry D., « L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après », *Revue Française de Gestion*, n° 116, nov.-déc. 1997, 4-17.

4. *Op. cit.*

5. Livian F., *Organisation*, *op. cit.* et « L'organisation qualifiante : une pensée unique ? », *Le Monde*, 10 juin 1996.

2 Former par l'organisation ou par la réorganisation ?

Le lien entre organisation et développement des compétences est habituellement pensé en termes d'actions d'adaptation des individus à un état donné de l'organisation. On peut s'interroger sur le caractère réducteur d'une telle conception dans un contexte de mutations rapides des structures d'entreprise. Ne vaudrait-il pas mieux tirer parti des situations d'apprentissage que recèlent les processus de changement que vouloir sur-adapter à un état provisoire de l'organisation ?

Les réorganisations ponctuent désormais la vie des entreprises de toutes tailles et de tous secteurs. Elles épousent des formes variées : externalisation d'activités, fermeture ou déplacement physique de services, suppression d'échelons hiérarchiques, mise en place de structures matricielles, déploiement de systèmes de gestion intégrés... Bien que ce thème fasse l'objet d'une attention grandissante par le management, une question demeure peu traitée : celle des apprentissages nécessaires au fonctionnement de la nouvelle organisation. Il apparaît pourtant qu'il y a là de multiples occasions de développement des compétences.

2.1 Changer la structure organisationnelle : réorganiser les apprentissages¹

Depuis les travaux de l'école des relations humaines, l'analyse des organisations distingue deux structures en tension créatrice, l'une formelle et l'autre informelle.

La première perspective, celle de la structure formelle, correspond à l'approche classique, pour laquelle la structure est un instrument au service du groupe dirigeant. Elle porte sur le partage explicite des activités et des responsabilités et aboutit à la fixation d'attributs codifiés (organigramme, procédures, normes écrites de fonctionnement). Dans ce cas, « réorganisation » signifie essentiellement modification de la division du travail et déplacement des lieux d'exercice de l'autorité.

1. Pour des développements, on peut lire Gilbert P., « Transformer, c'est aussi (dés) apprendre », *Télescope*, Revue d'analyse comparée en administration publique, École nationale d'administration publique, Montréal, vol. 14, n° 3, 2008, pp. 51-61.

Dans la seconde perspective, la structure informelle est la résultante d'un ensemble d'interactions entre acteurs poursuivant leurs propres buts. Ici parler de réorganisation c'est évoquer les changements introduits dans les relations entre acteurs.

L'opposition historique entre le formel et l'informel est bien sûr réductrice. Les deux structures sont inséparables et inextricables. Leur convergence dépend d'une autre réorganisation, moins évidente, celle des apprentissages. Dans cette perspective une réorganisation est un processus d'apprentissage collectif dans lequel se confrontent deux régulations¹ : la régulation de contrôle, qui détermine l'énoncé et l'exécution des nouvelles règles « officielles » (le formel) et la régulation autonome, qui cherche à faire valoir des pratiques informelles. C'est dans l'acceptation d'une confrontation entre ces deux régulations qu'émergeront les nouveaux fonctionnements. Cette perspective de type communicationnel s'intéresse à la manière dont la connaissance est produite dans l'action et se fonde sur le débat, la gestion de la mise en commun, la capitalisation des expériences.

Dans une réorganisation, il y a toujours *a minima* un apprentissage spontané ou « naturel » qui emprunte au registre de l'informel. Par essais, erreurs et réajustements, les individus tentent de faire face aux situations nouvelles rencontrées. Ils y parviennent tant bien que mal. Cette situation peut être voulue au nom de l'autonomie individuelle : à l'acteur de « s'arranger » avec l'incertitude.

Cependant, la variété des réponses face à une même situation-problème rend difficile le travail collectif. Aussi, certaines entreprises tentent bien d'organiser les apprentissages. Mais leur réponse la plus habituelle relève d'une planification des acquisitions *a priori*. Par exemple, on s'appuiera sur des référentiels de compétences², pouvant découler eux-mêmes d'une analyse du travail prescrit et, en amont, d'organisations-cibles. Dans le prolongement de cette analyse, on élaborera des stages de formation destinés à préparer aux nouveaux rôles professionnels. On reste bien ainsi dans le registre d'une régulation de contrôle.

1. Reynaud J.-D., « Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp. 5-18.

2. « Vivre et agir dans l'incertitude » pourra d'ailleurs compter parmi les « compétences » formulées.

2.2 Une perspective qui ne va pas de soi

Les réalisations des entreprises montrent bien les limites d'un apprentissage abandonné à l'initiative individuelle. Les individus n'inventent pas spontanément des modes d'action adaptés aux nouvelles organisations – pas plus que ces dernières n'engendrent automatiquement les comportements qui leur seraient nécessaires pour fonctionner. La tendance dominante de chacun est de s'inspirer directement des conduites professionnelles qui ont fait leur preuve dans le passé, de tenter de réactiver face aux situations risquées les anciennes manières de faire¹, les routines défensives².

Dans les réorganisations, les individus et les groupes doivent, d'une part, désapprendre certaines pratiques issues des manières de faire qui prévalaient dans l'ancienne organisation et, d'autre part, se constituer de nouvelles représentations collectives sur la façon de travailler ensemble. Ces dernières ne peuvent être entièrement inculquées *a priori*, dans des apprentissages cadrés, conçus indépendamment d'une connaissance vécue des situations de travail. Mais l'intelligence de l'expérimentation qui implique une réflexion dans l'action et un débat rencontre divers obstacles.

Tout d'abord, il est exigeant et contraignant pour une entreprise de mettre en place des dispositifs expérimentaux qui supposent l'acceptation de l'incertitude ainsi que des jeux politiques qu'elle entraîne. On comprend la préférence habituelle pour les *modus operandi* linéaires dont le *design* est plus rassurant. À l'inverse, un *design* incomplet ne favorise pas toujours la créativité.

Un autre obstacle, de type dialogique, tient à l'explicitation et au partage d'expériences. Toute expérience se caractérise par une difficulté intrinsèque, qui est celle de sa transmission aux autres. L'appel à la spontanéité des acteurs est rarement suffisant. Il peut être utile de stimuler les confrontations pour favoriser ce transfert. En l'espèce, l'influence du management d'équipe est déterminante.

1. Weick K., « The vulnerable system: An analysis of the Tenerife air disaster », *Journal of Management*, 16(3), 1990, pp. 571-593.

2. Argyris C., *Strategy, Change and Defensive Routines*, Boston: MA, Ballinger, 1985.

Section 3 **MANAGEMENT D'ÉQUIPE ET DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES**

1 Le management des compétences, dans la perspective de l'encadrement

1.1 Une première approche à travers les rôles du cadre

La classique étude de H. Mintzberg¹ sur les rôles du cadre n'accorde pas une place spéciale au développement des compétences. Pourtant, elle fournit des éléments de réflexion utiles, en particulier dans l'examen que fait cet auteur des rôles de leader, de diffuseur, d'entrepreneur et de répartiteur de ressources.

Dans son rôle de leader, le cadre définit le climat de travail. S'il infuse énergie et envie d'apprendre, il encouragera le développement des compétences. Au contraire, son manque d'intérêt pour le progrès de ses collaborateurs peut décourager ceux-ci. Aussi, leur engagement dans l'acquisition de nouvelles compétences ou le renforcement de certaines d'entre elles dépendra largement de la manière dont il encourage ou critique et, comme le dit H. Mintzberg, de la façon dont il effectue l'intégration entre les besoins de l'individu et les besoins de l'organisation.

Dans son rôle de diffuseur, l'information que le cadre fait circuler à l'intérieur de son groupe, tant celle qui est liée aux faits que celle qui est liée aux valeurs guide les collaborateurs dans leurs comportements et dans leurs choix.

En tant qu'entrepreneur, le cadre crée des occasions favorables à l'expression de nouvelles capacités. Il prend l'initiative de projets d'amélioration qui constituent des occasions d'apprentissage pour ses collaborateurs.

Enfin dans son rôle de répartiteur de ressources, le cadre programme le travail de ses subordonnés et les moyens dont ils vont disposer. De l'affectation de ces moyens dépendront les possibilités effectives de développement.

1. Mintzberg H., *Le manager au quotidien*, Éditions d'Organisation, Agence d'Arc, 1984.

1.2 Le développement de la compétence comme processus liés à la fonction d'encadrement¹

Les organisations fondées sur l'autonomie et l'initiative de leurs membres, qualité reconnue au modèle d'organisation flexible, sont parfois vues comme des panacées. Or, tout aussi bien que la bureaucratie, ce type d'organisation peut avoir des effets fâcheux tant pour le salarié que pour l'entreprise. Si, dans la bureaucratie, le salarié peut se sentir à l'étroit, il est en contrepartie assuré d'un minimum de désagrément pour peu qu'il tienne sa place, alors que, dans une organisation flexible, cette place n'est pas marquée, elle est toujours à définir ou à disputer à d'autres.

Pour l'entreprise, la nécessité d'ajuster l'organisation par des micro-négociations locales est indéniable ; toutefois, ces ajustements doivent s'inscrire dans une cohérence globale de manière à ne pas remettre en cause certains principes fondamentaux du projet, ce qui nécessite une coordination forte. Plus largement, la flexibilité produit de la variété et l'accroissement de cette variété appelle un pilotage. Plus d'initiatives des agents ne signifient pas moins de management, bien au contraire !

Depuis environ quinze ans, les travaux sur le leadership ont pris en compte cette fonction majeure de l'encadrement qui consiste à exercer sur leurs subordonnés une action qui les fait évoluer ; à ce titre nous parlons du nouveau leadership ou encore, du leadership transformationnel. Traditionnellement le leadership était perçu comme une transaction, un échange entre le leader et ses subordonnés, c'est pourquoi on l'a appelé le leadership transactionnel. Ce type de leadership est ancré dans la dynamique des récompenses et des punitions ; en réponse à cette approche traditionnelle, B. M. Bass² a développé une visée transformationnelle du leadership comme conduite inspirant et facilitant les changements et les transformations de l'organisation.

1. Nous reprenons les éléments d'un raisonnement conduit dans Thionville R., Gilbert P., Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations, in Bernard J.-L. et Lemoine C. (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod, 2000.

2. Bass B. M., « From Transactional to Transformational Leadership : Learning to Share the Vision », *Organizational Dynamics*, hiver 1990.

La question posée est relative aux processus de développement de cette compétence dont parle P. Zarifan¹ en tant que « prise d'initiative et de responsabilité sur des situations professionnelles dans leurs destinations comme dans leurs performances ». Cette compétence n'est pas le produit automatique d'une structure préétablie. Elle ne découle pas non plus simplement des grandes règles collectives négociées et pas davantage des seules caractéristiques individuelles. La compétence naît d'interactions entre membres d'un collectif de travail, coordonnés par une fonction d'encadrement.

2 Du collectif dans la compétence

La compréhension du rapport entre collectif de travail et développement des compétences passe par une clarification de ce que recouvrent compétence individuelle et compétence collective et de la manière dont ces deux notions sont reliées entre elles.

La compétence individuelle constitue le niveau auquel on appréhende généralement la réalité du management des compétences. Elle renvoie au couple individu-situation de travail et donne lieu à de nombreuses pratiques de gestion que nous avons analysées dans les précédents chapitres de cet ouvrage. À l'évidence, elle correspond au pôle « individualisation » de la tension que nous étudions. Le « modèle de la compétence » auquel se réfère la quasi-totalité des entreprises, met précisément l'accent sur la personne, ses capacités, ses mérites, ses motivations, etc. Par sa nature même et en raison du caractère opératoire des décisions auxquelles elle donne lieu, la mise en œuvre de la compétence dans l'entreprise s'accompagne d'une tendance forte à l'individualisation. Affectation dans les emplois, rémunération, évaluation, formation, etc. sur la base de la compétence constituent autant de décisions qui affectent chaque individu.

L'individualisation s'exprime ici au travers de la remise en cause des repères traditionnels, comme la qualification par exemple, et se traduit par un éclatement de l'entreprise communautaire. Toutefois, l'individualisation des pratiques peut être plus ou moins forte en raison du degré d'intégration de la compétence dans l'entreprise (v. chapitre 1).

1. Zarifian P., *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, 1995.

En outre, les différentes sous-catégories de population de l'entreprise ne sont pas forcément concernées de la même manière par la démarche compétence. Si l'on se réfère aux deux modèles de GRH élaborés par F. Pichault et J. Nizet par exemple¹, le modèle « individualisant » et le modèle « objectivant », on peut voir qu'ils sont moins opposés qu'il ne paraît. Par exemple, le modèle objectivant peut concerner les ouvriers tandis que le modèle individualisant concerne plus souvent les cadres. On constate aussi, au sein des entreprises publiques fortement réglementées et traditionnellement marquées par le modèle objectivant, que se développe un important mouvement d'individualisation des pratiques de gestion du travail².

La compétence collective peut être définie³ comme le résultat de la synergie des capacités des individus et de l'efficacité du management des équipes. Selon C. Rohmer⁴, elle s'exprime sous différentes formes (v. tableau 5.1).

Tableau 5.1. — Les différentes formes de compétences collectives

Compétences collectives	Description
Pratiques communes	Savoir et savoir-faire détenus par l'ensemble des membres du collectif de travail.
Solutions d'organisation	Capacité à co-construire une solution <i>ad hoc</i>
Co-construction de solutions	Capacité à inventer son organisation, au-delà de la structure formelle.
Scénarios d'interaction	Mobilisation d'un réseau d'acteurs

Source : d'après C. Krohmer (AGRH, 2004)

Elle met en scène le management dans la mesure où c'est bien lui qui peut contribuer à créer cet « effet groupe » permettant de dépasser la simple addition des compétences individuelles. Divers auteurs se

1. Sur la présentation de ces modèles, v. chapitre 1, section 4.

2. V. par exemple Barreau J., *Gérer le travail*, PUR, 1999.

3. Selon Dietrich A., *Le management des compétences*, Vuibert, 2008.

4. Krohmer C., « Repérer les compétences collectives : une proposition d'indicateurs », *Actes du 15^e Congrès de l'AGRH*, tome 3, 2004, pp. 1739-1760.

sont spécialement penchés sur cette notion¹. Mais il est bien difficile de repérer des pratiques de GRH qui s'en réclament explicitement.

On peut considérer la détermination de la compétence collective comme significative d'une démarche située à un niveau intermédiaire entre individualisation et globalisation. L'un des enjeux du management des compétences tient précisément à sa capacité à mobiliser les compétences individuelles dans un projet collectif. Cette nécessité tient au fait que les nouvelles organisations du travail ont besoin, pour fonctionner efficacement, de collectifs de travail. Coopération, échange d'informations, capacité à travailler en groupe constituent les exigences nouvelles des situations de travail actuelles dans lesquelles prime la réponse à l'événement. Le développement des groupes de projets ou l'importance accordée au management de proximité illustrent la nécessité que ressentent les entreprises de mobiliser les compétences individuelles dans l'atteinte des objectifs généraux. Ainsi, une démarche compétence n'est pas une fin en soi. Elle ne prend sens que par rapport à un objectif précis. C'est aux managers qu'incombe la responsabilité de cette mobilisation. Ils se trouvent donc au cœur du paradoxe : d'un côté, ils participent du mouvement d'individualisation en fondant les décisions qui concernent leurs collaborateurs sur l'évaluation de leurs compétences individuelles ; d'un autre côté, ils sont chargés de faire travailler ensemble ces collaborateurs, c'est-à-dire de créer les conditions pour que se développent les synergies et les solidarités nécessaires à la réussite de leur(s) projet(s) collectif(s).

Exemple

Sur la façon dont un responsable d'équipe peut s'approprier ces distinctions et les mobiliser, nous proposons, en illustration (v. tableau 5.2.), le cas du service de communication d'une entreprise. 8 salariés étaient concernés. Le responsable souhaitait :

- a) développer la polyvalence au sein de l'équipe de façon à pallier les absences ponctuelles de tel ou tel de ses collaborateurs ;
- b) identifier les besoins en montée d'expertise dans tel ou tel emploi.

1. V. tout spécialement Wittorski R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, 1997.

Tableau 5.2 — Les compétences d'une équipe

Axes de compétences	Emplois				
	Animateur salons (2 salariés)	Responsable logistique (1 salarié)	Spécialiste Édition (3 salariés)	Webmestre (1 salarié)	Responsable communication (1 salarié)
Pub/Presse				Niveau 1	Niveau 3
Logistique	Niveau 1	Niveau 4			
Événementiel			Niveau 2		Niveau 4
Édition			Niveau 4	Niveau 2	Niveau 3
Salons et Maquette	Niveau 3	Niveau 1			Niveau 1
Multimédia			Niveau 1	Niveau 4	Niveau 1
Conduite de projet		Niveau 1			Niveau 3

Légende :

Niveau 1 : Exécute un ensemble d'activités connues, nécessitant peu d'interprétation, dans des contextes familiers et pour répondre à des problèmes généralement récurrents.

Niveau 2 : Réalise un ensemble significatif d'activités variées. Certaines de ces activités demandent une responsabilité individuelle et de l'autonomie. Traite des problèmes diversifiés mais semblables, en adaptant des solutions connues et en faisant appel au bon sens et à l'expérience.

Niveau 3 : Conçoit et met en œuvre un ensemble large d'activités variées, dans des contextes divers. La plupart de ces activités sont non- routinières. Il est demandé une prise de responsabilité et une grande autonomie. Les problèmes à traiter peuvent être complexes et mal définis et nécessitent la connaissance des règles de l'art d'une technicité (publicité, édition, événements, etc.).

Niveau 4 : Pilote un ensemble large d'activités professionnelles complexes, exécutées dans des contextes variés. Il est demandé une grande autonomie et une prise de responsabilité (hiérarchique ou fonctionnelle) dans le travail d'autres personnes et l'allocation des ressources. Les problèmes à traiter nécessitent une analyse, une interprétation, voire une conception nouvelle.

CONCLUSION

Les observations réalisées en entreprise tendent à montrer les limites des situations formatives, tant sous l'angle de la formation que sur celui des organisations qualifiantes. Elles nous incitent aussi à discuter la notion de capital humain.

Nous avons montré qu'il convient de ne pas tout attendre de la formation. Mais le problème n'est pas tant celui de la dispense de formation que celui du transfert des compétences dans la réalité du travail. Ce processus est souvent mal géré par les entreprises qui ne relient pas leurs réflexions sur la formation et sur l'organisation du travail. Le quasi-échec des organisations qualifiantes, qui n'a fait que prolonger celui des groupes autonomes de la période précédente, ne doit pas conduire à se détourner des réalités de travail, bien au contraire. À cet égard, sans doute serait-il mieux avisé de s'intéresser au travail réel et à son organisation, plutôt que d'envoyer des gens à l'école ou à l'université pour se faire reconnaître, *via* la validation des acquis de l'expérience, les compétences qu'ils ont pu développer en situation et que le monde professionnel ne parvient pas à discerner. Bref, il reste beaucoup à faire, sur le sujet de la formation, et sur celui de l'organisation du travail, comme dans leur couplage. Alternier des périodes de formation et d'activité est souvent associé à la notion de « formation tout au long de la vie », vue comme un vecteur d'épanouissement personnel et de performance collective. Sans doute. Mais ne faudrait-il pas aussi davantage penser l'intégration ?

Revenons sur le concept de capital humain. Pratiquement inutilisé pendant deux siècles après qu'A. Smith l'eut lancé, il a repris du service dans les années soixante, essentiellement sous l'impulsion d'économistes américains comme G. Becker¹, qui l'ont ensuite exporté dans le monde entier. L'investissement dans le capital humain se situe au cœur du débat et de l'analyse, en cours dans les pays de l'OCDE, sur les moyens de promouvoir prospérité économique, plein emploi et cohésion sociale². Les individus, les organisations et les pays prennent progressivement conscience que les connaissances, les qualifications et les compétences acquises constituent un atout essentiel pour leur sécurité et leur réussite à venir. Les discours convergent sur l'idée que

1. Becker G., *Human capital*, 2^e éd., Columbia University Press, 1964, 1975.

2. *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, OCDE, avril 1998.

de l'investissement dans le capital humain dépend la rentabilité d'une entreprise, même si les pratiques ont plus de difficultés à suivre.

L'idée est généreuse, mais l'expression amène aussi souvent à assimiler le marché du travail au marché financier, à la seule différence qu'il s'agit d'êtres humains et non de capitaux. Cette assimilation, d'ordre métaphorique, nuit à la perception que l'on a du phénomène et conduit parfois à des décisions erronées, à des impasses conceptuelles et à des problèmes éthiques. Elle soulève en tout cas quantité de questions : comment investir dans le capital humain, alors que le salarié se contente de louer son temps à l'entreprise moyennant un salaire et qu'on ne peut l'empêcher de changer d'employeur ? A-t-on le droit de vendre du capital humain ? Comment évaluer la rentabilité d'un tel investissement avec les critères actuels de performance ? Est-il raisonnable de demander aux entreprises de concilier développement des compétences et logique de rentabilité ? Le bon entretien du capital humain ne relèverait-il pas plutôt des pouvoirs publics ? Etc.

Aussi éclairante qu'elle puisse paraître, la théorie du capital humain présente des limites évidentes. Paradoxalement, sur longue durée, il peut arriver que ce capital humain soit devenu tellement spécifique qu'il ne permette plus à un salarié de trouver à s'employer dans une autre entreprise. Loin d'être un atout pour lui, débouchant sur une rémunération supérieure, cette formation peut alors se révéler être un piège. Par ailleurs, cette théorie ne permet pas d'expliquer l'existence durable de certaines discriminations sur le marché du travail, telles que celles que subissent les femmes par exemple¹.

L'essentiel

Les politiques et pratiques de développement des compétences reposent sur l'idée que les ressources humaines constituent un capital qu'il s'agit de faire fructifier dans l'intérêt de l'ensemble des parties prenantes : la société prise dans son ensemble, l'individu et l'organisation qui l'emploie.

1. Bien qu'obtenant des résultats scolaires meilleurs que ceux des garçons et qu'elles soient massivement présentes dans l'enseignement supérieur, les femmes se voient systématiquement attribuer sur le marché du travail des qualifications inférieures à celles des hommes. V. Rubery G., « Structured labour markets, worker organization and low pay », in Amsden A. (dir.), *The economics of women and work*, Hamonds-Woth, Penguin, 1980.

La formation constitue traditionnellement le moyen privilégié de développement. Pourtant, malgré la succession des accords conventionnels, lois et règlements, la relation formation-emploi reste problématique. Du fait du durcissement des contraintes économiques, un doute s'est manifesté sur la « rentabilité de l'investissement formation ». L'idée que le stage de formation constitue, en toutes circonstances, le vecteur essentiel du développement des compétences a été mise en cause. Les pratiques de formation s'organisent aujourd'hui davantage autour de la recherche de compétitivité et l'adaptation, à court ou moyen termes, à l'emploi.

Le développement des compétences fait également référence aux organisations qualifiantes, notion par laquelle certaines entreprises voudraient lier efficacité économique et formation des salariés intégrée aux situations de travail qui sont supposées dotées d'un potentiel d'apprentissage.

L'étude des expériences d'organisations qualifiantes montre qu'il s'agit d'un processus de changement difficile à piloter et à pérenniser. Supposant la conjonction de conditions favorables, les organisations qualifiantes prennent la forme de dynamiques qui s'achèvent au bout d'un certain temps. Cette organisation qui réussirait à faire converger les intérêts de toutes les parties est peut-être plus un problème, un idéal à atteindre, qu'une solution, le moyen d'atteindre certains objectifs. Par contre, une piste intéressante pour le développement des compétences réside dans les changements organisationnels dans lesquels les occasions professionnalisantes ne manquent guère.

Cette analyse souligne le rôle éminent de la fonction d'encadrement. Le développement de la compétence apparaissant finalement beaucoup comme un processus lié à l'exercice de cette fonction.

Le concept de capital humain rencontre dans son application certaines limites. De l'état, à l'individu en passant par l'entreprise, les agents économiques en ont des représentations quelque peu différentes. Par ailleurs, même quand il y existe une relative convergence, la relation vertueuse entre travail productif et travail formatif est difficile à entretenir.

En mettant en avant l'organisation du travail et le rôle de l'encadrement dans le développement des compétences, ce chapitre élargit le champ du développement des compétences à celui du management, montrant qu'en la matière les managers (la direction générale, par ses choix de structure et de modèle productif ; mais également l'encadrement de proximité dans son rôle opérationnel) constituent des acteurs clés dont le poids politique est souvent plus décisif que les caractéristiques intrinsèques de l'instrumentation de GRH.

Partie

3

Les démarches compétences comme analyste du changement

Cette partie vise à dégager des démarches compétences des enseignements débordant leurs spécificités : en particulier, que nous apprennent-elles du management et de ses évolutions ?

Deux premiers chapitres mettent en perspective des « histoires de compétence » qui illustrent les problèmes auxquels les démarches compétences ont tenté de répondre et ce qu'il en est advenu. Ces « histoires » sont exposées dans l'idée que les démarches de compétences sont un analyseur qui révèle les déterminants du management, ses potentialités comme ses limites. Elles sont organisées autour de questions génériques :

- celle de la reconnaissance des compétences, de ses enjeux et du rapport qu'elle entretient avec l'évaluation des individus. Cette question est appliquée aux populations de techniciens et d'ingénieurs (chapitre 6) ;
- celle des relations entre compétence et qualification, explorée au travers des professions réglementées (chapitre 7).

La question de la reconnaissance en milieu technique

Le thème de la reconnaissance au travail est dans une relation ambiguë avec la gestion des compétences. Il s'est diffusé en GRH en réaction à la montée de l'individualisation et l'effritement des collectifs, dont la gestion des compétences est, pour une part, l'expression. Dans le même temps, la notion de compétences se présente comme un moyen de reconnaissance.

Les « processus subjectifs » de reconnaissance (confiance collective, habilitation par les pairs) qui, selon F. Osty¹, fondent l'identité de métier échappent largement aux dispositifs gestionnaires. À l'inverse, il est attendu que les processus objectifs (évaluation, classification, rémunération, mobilité et carrière), soient effectivement pris en compte par la GRH. Comment peut-elle y parvenir ?

La réponse à cette question, au centre des relations collectives de travail, ne va jamais totalement de soi, quelles que soient les catégories professionnelles concernées. Mais, plus que pour d'autres populations, les entreprises éprouvent des difficultés avec celles du milieu technique (techniciens et ingénieurs de production, d'ingénierie, de recherche ou de développement), habituées qu'elles sont à raisonner dans la verticalité de la structure hiérarchique.

Pour en témoigner, il est intéressant d'établir la comparaison entre deux thèmes inscrits dans l'actualité de leurs époques respectives, et

1. F. Osty, *Le désir de métier*, PUR, 2003.

pour lesquels, à cette époque, la question de la reconnaissance occupe une position centrale :

- dans les années 1990, l'accès des techniciens supérieurs aux fonctions d'ingénieurs ;
- dans les années 2000, la valorisation des experts techniques.

Toute reconnaissance passe par un jugement de valeur, produit au cours d'un acte d'évaluation – évaluer, c'est donner une valeur. En conséquence, après un exposé des enjeux et modalités de reconnaissance propres à chacune de ces catégories, nous nous efforcerons de cerner le rôle joué par la notion de compétence dans ce jugement. Nous tenterons ensuite une comparaison entre les deux sujets pour mettre en évidence les continuités qui les unissent et, à l'inverse, les points sur lesquels ils s'opposent.

Section 1 ■ Gérer les techniciens supérieurs dans les années 1990

Section 2 ■ La gestion des experts scientifiques et techniques dans les années 2000

Section 3 ■ La reconnaissance au risque de la compétence

Section 1 GÉRER LES TECHNICIENS SUPÉRIEURS DANS LES ANNÉES 1990

Les difficultés rencontrées par les entreprises dans la gestion de leurs techniciens supérieurs au début des années 1990 témoignent des espoirs et des limites suscités par les démarches, nouvelles à l'époque, cherchant à systématiquement ajuster les ressources humaines disponibles aux besoins en emplois.

1 « Technicien supérieur » : identité floue et contenu du travail en évolution

Conçue comme un espace de qualification intermédiaire entre production et encadrement, la catégorie des techniciens supérieurs a connu certaines évolutions au début des années 1990 qui l'ont

momentanément placée au cœur des préoccupations des directions de ressources humaines des grandes entreprises¹.

Cette catégorie, constituée d'individus ayant suivi des cursus différents, possédant des niveaux de formation différents et exerçant des métiers différents ne désigne pas un groupe clairement circonscrit dans l'entreprise. Cela explique que les techniciens supérieurs n'apparaissent pas comme un groupe unifié, ni dans la définition de leur activité, ni dans les pratiques de gestion dont ils sont l'objet, ni même dans l'interprétation qu'ils se font de leur position.

Les tensions sociales qui s'y manifestent au cours de cette période sont étroitement liées aux limites que les techniciens supérieurs rencontrent dans leurs perspectives de carrière. Ces limites se manifestent une fois qu'ils ont atteint les deniers coefficients des grilles de classification qui leur correspondent et qu'ils désirent évoluer vers des postes de cadres. Le plus souvent recrutés avec un diplôme de niveau bac + 2 (BTS, DUT), les jeunes techniciens atteignent ces limites avant l'âge de 35 ans. Exprimant des attentes plus ambitieuses en termes d'évolution professionnelle que leurs aînés, issus plutôt de la classe moyenne, les jeunes techniciens se sentent souvent « laissés pour compte ». Et cela d'autant plus qu'ils s'identifient au groupe social des cadres et que la plupart d'entre eux se voient devenir cadres dans les premières années de leur vie professionnelle.

Leur sentiment de frustration est d'autant plus fort qu'ils ont été courtisés au moment de l'embauche et qu'ils ont bénéficié d'une évolution professionnelle rapide (moins de huit ans pour gravir tous les échelons de leur grille de classification) en début de carrière. Par ailleurs, l'existence de dysfonctionnements organisationnels, intensifiés par les aspects culturels qui tendent à dévaloriser la technique et à réserver aux ingénieurs les activités plus nobles de la gestion et de l'encadrement, conduit à écarter les techniciens supérieurs des lieux d'apprentissage et de mise en œuvre des types de savoir qui sont associés à ces activités.

2 Les enjeux de reconnaissance

Les problèmes de reconnaissance de la population des techniciens supérieurs s'exprimaient dans le registre du social (prise en compte

1. Nous reprenons les éléments d'une analyse développée dans un précédent ouvrage (Aubret J., Gilbert P., Pigeyre F., 1993).

d'une identité spécifique, ouverture de possibilités de mobilité), ainsi que nous venons de le souligner. Mais parallèlement, il s'agissait aussi pour les employeurs de l'industrie de faire face à une pénurie d'ingénieurs de réalisation. Les enjeux s'exprimaient donc à la fois sur le plan social et sur le plan professionnel et c'est sans doute la rencontre de ces deux types d'enjeux qui a permis un déblocage relatif de la situation.

2.1 Un enjeu de reconnaissance sociale

Ce qui apparaissait à l'époque au cœur du problème de la reconnaissance du technicien supérieur était la question du passage au statut de cadre (passage cadre). La distinction entre les dénominations d'ingénieur et de cadre n'est pas facilement saisissable. Certains cadres exercent des fonctions d'ingénieur et beaucoup d'autres n'exercent aucune responsabilité d'encadrement. Nous ne reviendrons pas sur ces réalités bien connues¹. On peut se contenter de dire que dans les grandes entreprises industrielles (en particulier dans les secteurs de la métallurgie et de la chimie), l'ingénieur est devenu l'archétype du cadre, ce qui permet d'expliquer que, à défaut de devenir ingénieurs, beaucoup de techniciens supérieurs se contenteraient de devenir cadres...

L'existence d'un poste de cadre vacant est souvent invoquée pour expliquer qu'un technicien supérieur soit promu cadre. Bien que ce facteur puisse être d'une certaine importance, il en existe bien d'autres. En définitive, est cadre celui que l'on a choisi de désigner ainsi. Une décision de gestion a été préparée et mise en œuvre dans un contexte prenant en compte des éléments aussi divers que le nombre de personnes que l'on souhaite promouvoir, le budget d'augmentation individuelle dont on dispose, l'importance que l'entreprise accorde à la distinction cadre/non-cadre, etc.

Reste à savoir comment choisir les individus promus dans la population concernée. En pratique, ce choix repose sur des dispositifs d'évaluation. La question de l'évaluation des compétences professionnelles est bien celle du jugement de valeur porté sur les individus considérés. Selon quels critères ? Avec quelles échelles de valeurs ? Par quels acteurs ? À toutes ces questions, les réponses mises en œuvre par les entreprises sont diverses.

1. V. en particulier Boltanski L., *Les cadres : formation d'un groupe social*, Les Éditions de Minuit, 1982 et, dans une perspective plus gestionnaire, Livian Y.-F. (dir.), *Être cadre, quel travail ?*, ANACT, 2006.

2.2 Un enjeu de reconnaissance professionnelle

La solution aux attentes de reconnaissance sociale – et le fait que ces attentes aient été prises en considération à l'époque – s'inscrit dans un cadre plus large que celui du statut, celui de l'accès aux fonctions d'ingénieur par la formation continue. En d'autres termes, il s'agissait de réfléchir aux modalités à mettre en œuvre pour permettre à certains techniciens supérieurs, sous certaines conditions et moyennant un certain type de formation, d'accéder à des emplois d'ingénieur. Cette optique s'est développée à partir de l'idée qu'un technicien supérieur ne possède pas le niveau de connaissances suffisant pour devenir ingénieur.

Parallèlement, s'est engagée une autre réflexion relative à la pénurie alors supposée d'ingénieurs de production. En réalité, sous l'apparence d'un problème conjoncturel et quantitatif, la reprise économique de la période 1987-1990 a mis en évidence un problème structurel : le désintérêt généralisé des ingénieurs diplômés pour les fonctions de production et d'application.

Publié en novembre 1989, le rapport de B. Decomps¹ a rencontré une forte audience, tant du côté des Pouvoirs Publics, du monde académique, que des responsables d'entreprise. Ce rapport préconisait, dès la rentrée 1990, la création d'une nouvelle formation d'ingénieur beaucoup plus spécialisée afin de répondre aux besoins des entreprises. Cette formation à fort contenu technologique devait être sanctionnée par un diplôme d'ingénieur permettant à son titulaire sa classification directe dans la catégorie ingénieurs et cadres. Ce diplôme, accessible par la formation initiale, l'est également par la formation continue pour les techniciens supérieurs ayant 5 ans d'activité professionnelle. Sur ce modèle, dans les années 1990, de « nouvelles formations d'ingénieurs » (NFI) voient le jour. Elles s'adressent à des jeunes de moins de 35 ans, titulaires d'un diplôme de niveau bac + 2, justifiant d'une expérience professionnelle. Ces formations en alternance visent à mieux répondre aux besoins des entreprises en faisant évoluer les contenus de formation et les méthodes pédagogiques pour les adapter à un public de professionnels.

Les NFI sont vite apparues comme une excellente réponse aux problèmes d'évolution des techniciens supérieurs. Il suffirait d'engager ces

1. Decomps B., *L'évolution des formations d'ingénieurs et de techniciens supérieurs*, Haut comité Éducation-Économie, oct. 1989.

jeunes TS dans la voie de ces formations. Ils deviendraient alors les ingénieurs de production et de réalisation qui font justement défaut aux entreprises. Transformer ainsi deux problèmes en une solution judicieuse paraîtra sans doute réducteur à plus d'un observateur de la complexité des relations entre formation et emploi. Force est de constater que les NFI ont effectivement exercé un attrait évident sur de nombreuses grandes entreprises.

Si le problème de l'évolution des techniciens supérieurs a moins occupé le devant de la scène au cours de ces dernières années, c'est sans doute qu'il n'est plus autant un problème pour les entreprises. On peut y voir l'effet conjugué de la chute de l'emploi salarié industriel, et de façon plus ou moins corrélative, celui du déclassement à l'embauche des BTS-DUT¹.

3 D'une logique à l'autre

Pour répondre aux enjeux évoqués, les entreprises s'organisent, selon trois « logiques de gestion », fondées sur la reconnaissance qu'elles accordent aux qualités spécifiques possédées par la personne. Nous entendons par logique de gestion, l'ensemble des règles et postulats à partir desquels l'entreprise, conçoit, organise et anime son système de gestion des ressources humaines.

Appliquée au passage cadre, une logique de gestion indique donc la manière dont l'entreprise s'y prend pour choisir les techniciens supérieurs qu'elle entend promouvoir. L'analyse des pratiques a permis d'identifier trois grands types : la logique de l'emploi, la logique de la fidélité efficace et la logique du diplôme.

3.1 La logique de l'emploi

La notion d'emploi est très liée à celle de compétence car, ainsi que l'explique J. Vincens², « Chaque emploi tend à être conçu pour homogénéiser les compétences requises afin de réduire le coût ». Notamment, parce qu'un emploi dont les tâches constitutives réclameraient des compétences trop hétérogènes risquerait de conduire l'employeur

1. Giret J.F., Hatot C., « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et BTS », *Emploi Formation*, n° 75, 2001, pp. 59-73.

2. Vincens J.P., « Les diplômes de cadre en France : regard sur l'évolution », Toulouse : Note du Lirhe, 2003.

à payer le salarié pour la compétence du niveau le plus élevé, alors que celle-ci est peu mobilisée.

Parler de « logique de l'emploi », c'est évoquer le positionnement des individus dans une hiérarchie de classification fondée sur la maîtrise de compétences. Dans la logique de l'emploi, la question consiste à réduire l'écart constaté entre des compétences acquises, en l'occurrence celles du technicien supérieur tenant son poste depuis plusieurs années, et des compétences requises, celles nécessaires à l'exercice du métier d'ingénieur auquel il prétend accéder et qui justifiera le statut cadre. On peut alors envisager de réduire cet écart par une formation d'un coût raisonnable pour l'entreprise.

Le raisonnement qui prévaut ici est d'ordre fonctionnel : l'entreprise cherche avant tout à satisfaire des besoins bien identifiés. S'il advient qu'un technicien ait acquis les compétences d'un ingénieur sans en tenir le rôle, on s'efforcera d'aménager le poste de travail tenu, ou de procéder à une nouvelle affectation afin d'utiliser les compétences acquises.

La logique de l'emploi qui permet le développement d'une démarche rationnelle tentant de concilier les intérêts de l'entreprise avec ceux du salarié, à partir de référentiels explicites, représente une sorte d'idéal, souvent revendiqué dans les politiques de ressources humaines. Dans les faits, de nombreux écueils apparaissent lorsqu'il s'agit de la mettre en œuvre. Elle se heurte à deux autres logiques, qui bousculent moins les habitudes gestionnaires : la logique de la fidélité efficace qui entérine les situations de fait et la logique du diplôme qui cherche à préserver les hiérarchies sociales en place.

3.2 La logique de la fidélité efficace

Plus développée dans les PME que dans les grandes entreprises où elle a connu un déclin corrélatif à celui du modèle de l'entreprise communautaire et protectrice, la logique de la fidélité efficace ne disparaît cependant pas toujours. Elle s'adresse généralement à des salariés âgés de plus de 45 ans, ayant un niveau de formation initiale de type Bac ou BEP, pour lesquels elle marque la récompense de longues années passées à servir l'entreprise avec loyauté et dévouement. Bien qu'elle semble, a priori, davantage emprunter au domaine des sentiments qu'à une préoccupation d'ordre fonctionnel, cette logique répond aux besoins de certaines entreprises :

- renforcer la cohésion sociale, en apportant la preuve qu'il est possible d'évoluer aussi pour son mérite ;
- favoriser l'intégration de collaborateurs dévoués, tout aussi nécessaires, et moins versatiles, que les « jeunes loups aux dents longues » ;
- donner de l'entreprise une image sociale valorisante à moindre coût.

Pour dissiper tout malentendu, soulignons que ce qui intéresse ici l'entreprise, ce n'est pas uniquement l'individu et ses comportements. Pour être récompensé, un collaborateur méritant n'en doit pas moins avoir prouvé aussi son efficacité. Un technicien supérieur empreint de bonne volonté, mais jugé peu performant ne saurait prétendre être promu cadre. La valeur symbolique – au sens fort – du passage cadre est telle que l'accès à la catégorie doit rester sélectif.

En pratique, l'évaluation de la fidélité efficace ne se présente pas comme un processus formalisé et circonscrit dans le temps. Le passage cadre, selon ce principe, n'est que le couronnement d'une évaluation permanente tout au long de la présence du salarié dans l'entreprise. En général l'évaluation s'appuie sur les procédures existantes, l'entretien d'appréciation annuelle en particulier. Le consensus autour de la personne est suffisant, l'ensemble des responsables (hiérarchies concernées et services RH) s'accorde à penser qu'il est temps de reconnaître les mérites de l'individu, si bien que le supérieur hiérarchique se trouve chargé, soit à son initiative, soit en réponse à l'incitation de la direction des ressources humaines, d'institutionnaliser la décision de promotion.

Dans ce cas, les référentiels qui président à l'évaluation sont très largement implicites, résultant d'un subtil mélange de mesures de performances, de conception que la hiérarchie a du mérite et d'éléments du système de valeurs des dirigeants. Relativement opaque pour un observateur extérieur, le processus d'évaluation de la fidélité efficace n'en bénéficie pas moins d'une bonne acceptabilité sociale, sans doute liée à l'intériorisation par la population concernée, des normes et valeurs de l'entreprise. Restant une pratique relativement marginale, cette opacité est sans effet sur les autres modes de gestion et d'évaluation.

3.3 La logique du diplôme

Ce qui caractérise ce troisième mode de gestion, c'est sa référence permanente, unique et explicite aux grandes écoles d'ingénieurs, au

système de sélection des élites et de statut garanti par le savoir scolaire et la possession de titres prouvant la possession de savoirs identifiés comme indispensables. La promotion de certains techniciens supérieurs par la voie de la formation continue reste possible si certaines conditions sévères sont respectées, telles que l'engagement de l'intéressé dans une formation lourde garantissant l'acquisition des savoirs supposés nécessaires à l'exercice des fonctions d'ingénieur et le contrôle soigneux de la sélectivité à l'entrée dans la formation.

La logique du diplôme conduit les entreprises qui y recourent à se constituer une norme du cadre technique à partir de la population d'ingénieurs diplômés des grandes écoles qu'elles emploient. Cette norme sert alors de référence pour l'examen de toute candidature de technicien supérieur prétendant au statut de cadre. Ce faisant, ce qui caractérise le problème de l'accès des techniciens supérieurs sur des postes occupés habituellement par des ingénieurs est moins un déficit de compétences qu'un écart d'ordre social. Celui-ci porte surtout sur des aspects liés à ce qu'est l'individu. Il est révélateur en quelque sorte de son origine sociale (aisance relationnelle, ascendant personnel, voire culture générale).

Les solutions proposées pour combler cet écart social s'expriment à travers des exigences de formations lourdes comportant un volume paradoxalement élevé d'heures de mathématiques et de physique. Mais le paradoxe n'est qu'apparent : ce qui importe réside dans la difficulté du parcours et dans la lourdeur de la charge et non pas seulement dans le contenu des apprentissages. En d'autres termes, la réussite, c'est-à-dire l'accès au statut cadre, est liée à la capacité de supporter une série d'épreuves longues et difficiles, beaucoup plus qu'à l'acquisition de connaissances scientifiques et techniques de haut niveau.

En outre, ce modèle valorise la rareté : un titre scolaire est d'autant plus recherché qu'il est distribué parcimonieusement. Cela explique que les dispositifs mis en place au sein même des entreprises soient fortement sélectifs et que les formations « maison » délivrent des certificats qui s'inscrivent très précisément dans le maintien de l'ordre social établi et le respect des valeurs qui le sous-tendent.

La visée de l'évaluation des individus, dans ce cas, est avant tout conservatrice : il s'agit plus de préserver et reproduire l'ordre social établi que de chercher à se doter de compétences nouvelles. L'intérêt porté au technicien supérieur repose sur la détection de son « potentiel ».

Mais on ne cherche pas tant à définir sa capacité à exercer des fonctions d'ingénieur qu'à pronostiquer les chances du candidat à s'engager dans une formation de longue durée et à la mener à bien. La formation est davantage considérée pour l'épreuve qu'elle constitue que pour les contenus qu'elle permettra d'acquérir.

Dans les grandes organisations, la promotion des techniciens supérieurs se heurte à cette logique qui privilégie le diplôme plus que la compétence incorporée. On en voit la trace jusque dans l'organisation des formations qui sont moins destinées à favoriser l'acquisition des compétences requises par de futures fonctions – compétences déjà acquises sur le terrain –, qu'à imposer des enseignements théoriques lourds, relativement déconnectés des situations concrètes de travail. Cela permet de conserver au passage cadre son caractère initiatique et de ne pas attenter à l'image normative de l'ingénieur.

3.4 Une valeur relative au modèle de GRH

Chacune des logiques étudiées exprime une conception particulière de ce qu'est un cadre et organise l'accès à cette catégorie en fonction de cette conception. La logique de l'emploi tend à valoriser le « salarié acteur », capable de développer des compétences utiles à l'entreprise et de s'adapter aux aléas d'une organisation flexible. La logique de la fidélité efficace valorise ceux dont le passé est irréprochable quant à leur attachement à l'entreprise et aux efforts déployés. La logique du diplôme s'appuie sur des critères de l'excellence recherchée chez les individus (diplôme obtenu et qualités personnelles).

Chacune a sa rationalité. Même si la logique de l'emploi, à laquelle la notion de compétence est plus directement attachée, apparaît aujourd'hui auréolée de modernité, il serait exorbitant de lui donner une portée universelle : elle n'est après tout que l'expression d'un modèle de gestion des ressources humaines, lui-même dépendant de l'organisation générale de l'entreprise et de son contexte d'affaires.

Ces logiques de gestion s'organisent étroitement autour de processus d'évaluation des individus. Dans une perspective contingente, il est nécessaire de sortir l'évaluation du cadre universaliste dans lequel on l'enferme trop souvent : celui d'un acte purement technique dont l'efficacité et la légitimité se résumeraient à la qualité intrinsèque des outils et de la maîtrise de leurs usages. La notion de processus nous paraît beaucoup plus adaptée à la réalité observée en entreprise, car

elle permet à la fois de rendre compte de la complexité des pratiques, de tenir compte des logiques de gestion dans lesquelles ces pratiques s'insèrent et donc d'en comprendre le caractère contingent.

 Repères		Logiques de gestion et processus d'évaluation	
	Logique de l'emploi	Logique de la fidélité efficace	Logique du diplôme
Visée	Adaptatrice	Conservatrice	Conservatrice
Objet	Compétences professionnelles prouvées (surtout savoir-faire opérationnel)	Le mérite (qualités personnelles et performances)	Niveau de connaissances validé par un titre académique
Référentiel	Caractéristiques des situations de travail actuelles et/ou futures	Système de valeurs des dirigeants	Hiérarchie des diplômes
Dispositifs	Formels, modalités variables selon les conceptions	Informels	Formels par validation externe
Population concernée	Tout technicien	Techniciens méritants	BTS-DUT « à potentiel »
Acteurs politiques	Multiples, apparition du salarié-acteur	Dirigeants	Externes à l'entreprise (système éducatif)
Moment	Lors d'un processus de gestion prévisionnelle de l'emploi	Sur longue période	À l'entrée dans l'entreprise (ou à l'obtention du diplôme)
Contexte	Organisations en transformation	PMI Secteurs d'activité traditionnels	Grandes entreprises industrielles (fort % d'ingénieurs diplômés)

Source : adapté de Aubret J., Gilbert P. et Pigeyre F., *Savoir et pouvoir, les compétences en questions*, PUF, 1993.

Section 2

LA GESTION DES EXPERTS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES DANS LES ANNÉES 2000

Gérer l'expertise et les experts, c'est être capable d'acquérir, maintenir et développer des compétences clés, celles dont l'organisation a un besoin vital pour être performante, atteindre ses objectifs, remplir ses missions, préparer l'avenir de ses produits ou services et garantir sa pérennité.

Les experts représentent un avantage concurrentiel jusqu'à présent peu géré alors que s'annonce une pénurie de compétences dans le domaine de la recherche et du développement sur un marché du travail qui s'internationalise. La promotion des experts par la filière managériale, pratiquée de longue date, se révèle aujourd'hui une impasse. Les structures hiérarchiques ont été aplaties. Les managers, moins nombreux, sont l'objet d'une sollicitation accrue, en relation avec la décentralisation des responsabilités opérationnelles et des exigences de performance. Dans ce contexte, selon les dires des directions d'entreprise, il apparaît hasardeux de promouvoir sur des emplois de managers des individus qui n'en ont parfois ni l'envie, ni le talent.

Nous appuyant sur la capitalisation et l'analyse de pratiques mises en œuvre dans de grandes entreprises internationales ou des organismes de recherche publics¹, nous observons que toute tentative de gestion de cette population doit répondre à deux grandes questions : comment repérer et évaluer les experts ? Comment les rémunérer ?

1 Repérer et évaluer des experts

S'intéresser à cette population des experts nécessite avant tout de préciser ce que l'on considère être un expert, dans la mesure où il n'existe pas à proprement parler dans les entreprises de catégorie « experts » bien délimitée. Il apparaît même une assez grande variété dans la manière de les définir.

1. Les propos développés dans cette section s'appuient librement sur une recherche conduite par P. Gilbert et L. Gastaldi. V. Gastaldi L., Gilbert P., « Transformations du travail de recherche et GRH des chercheurs », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 61, 2006, pp. 46-59.

1.1 Qu'est-ce qu'un expert ?

■ *L'expert : toujours un professionnel de haut niveau*

Il apparaît que, selon les organisations, le « statut » d'expert peut – ou ne peut pas – être « réservé ». Dans telle entreprise, formellement, on ne parle d'expert qu'en recherche ; dans une seconde, il y a des experts dans deux grands domaines d'activité : la recherche et l'expertise ; dans une troisième, on parle d'experts uniquement pour la R&D (recherche et développement). À l'inverse, dans une quatrième entreprise, la notion d'expert est présente dans tous les domaines d'activités.

À l'analyse, se révèlent deux grandes acceptions du terme « expert ».

Dans la première, l'expert est un professionnel d'une activité dénommée « expertise ». Par exemple, l'entreprise qui l'emploie a plusieurs missions et pour cela mène, d'une part, des activités de recherche (production de connaissances validées) et de développement (conception de nouveaux produits) et, d'autre part, des activités d'expertise (avis sur des projets, appuis techniques ponctuels, diagnostic de panne, participations à des groupes de travail ou instances diverses, au niveau national et international, etc.). Ces activités sont bien distinctes : elles sont exercées par des individus différents, regroupés dans deux pôles d'activité : la recherche d'un côté et l'expertise de l'autre.

La seconde acception fait de l'expert un professionnel d'une activité scientifique et technique ayant atteint un haut degré de maîtrise de son domaine de compétences et exerçant à ce titre des rôles spécifiques (v. l'illustration dans l'encadré « Repères »). C'est la situation emblématique de la catégorie.

L'expertise désigne donc, selon les cas, une activité et/ou un niveau de compétences. Cependant distinguer l'expertise comme une activité à part entière ne signifie pas, bien entendu, que l'expertise ne demande pas des compétences de haut niveau.

■ *Être ou ne pas être expert ?*

Telle n'est pas tout à fait la question. On peut être plus ou moins expert, en fonction des compétences que l'on détient. Aussi les entreprises distinguent-elles souvent différents niveaux d'expertise qui peuvent être liés, par exemple à la qualité des savoirs détenus ou à la durée de l'expérience.



Repères

Les rôles de l'expert
(illustration dans une entreprise
du secteur aéronautique)

1. Orienter la recherche :

- il réalise la veille technologique ;
- il participe à l'élaboration et propose des orientations pour la recherche ;
- il propose des coopérations et les entretient ;
- il participe à la validation des résultats de la recherche.

2. Conseiller :

- il apporte son soutien technique sur les sujets qui le concernent.

3. Capitaliser le savoir :

- il réalise une synthèse annuelle des évolutions technologiques ;
- il organise la gestion des connaissances ;
- il documente les expériences passées ;
- il propose des actions d'innovation et de propriété industrielle.

4. Transmettre l'expérience :

- il est consulté pour l'élaboration du plan de formation ;
- il contribue à la formation et la transmission de l'expérience.

5. Représenter l'entreprise :

- il entretient des relations actives dans les réseaux extérieurs ;
- il participe à des conférences nationales ou internationales.

Exemple — Des niveaux fondés sur la hiérarchisation des savoirs

Dans cette entreprise, le niveau d'expertise est corrélé à la qualité des savoirs et à l'étendue de la notoriété. Les chercheurs y sont classés sur une échelle comportant trois niveaux, avec par ordre croissant d'expertise :

Niveau 1 : chercheur débutant

Niveau 2 : spécialiste

Niveau 3 : expert

Dans cette entreprise, il est bien précisé que l'expertise est différente de l'expérience. C'est la qualité des savoirs et non l'ancienneté dans le métier qui définit l'expertise. Ce cas est assez typique quant au nombre et au contenu des catégories. En effet, les échelles d'expertise distinguent habituellement entre 3 et 4 niveaux, dont les appellations sont variables. Le niveau le plus élevé ne compte qu'une proportion limitée des effectifs de la population concernée (moins de 5 %).

Exemple — Des niveaux reliés à l'expérience

Dans certaines organisations, on observe une catégorisation des chercheurs qui, de fait, instaure un lien entre durée de l'expérience et niveau d'expertise. Dans cette entreprise, quatre « catégories » de chercheurs sont ainsi distinguées :

Niveau 1 : chercheur débutant (pendant 2 à 3 ans). Le chercheur débutant propose des stratégies expérimentales à l'intérieur d'un cadre défini.

Niveau 2 : chercheur confirmé (à partir de 4 ans d'ancienneté). Le chercheur confirmé propose des stratégies de recherche devant faire appel à des concepts ou à des techniques particuliers.

Niveau 3 : chercheur *senior* (à partir d'un minimum d'expérience de 7 ans). Le chercheur *senior* définit des orientations stratégiques, participe à la promotion de l'image de l'entreprise, etc. C'est en quelque sorte déjà un expert sans toutefois en avoir le titre.

Niveau 4 : à ce stade, le chercheur a une fonction d'« expert scientifique ». Les experts sont recrutés parmi les chercheurs *seniors*.

Le lien qui est explicitement établi ici entre ces niveaux et la durée de l'expérience permet d'insister sur le fait que, dans ces domaines, la constitution de l'expertise demande du temps.

1.2 Dimensions et critères d'évaluation

■ Les deux dimensions de l'évaluation des experts

Deux dimensions structurent principalement les pratiques de repérage et d'évaluation des experts. L'une porte sur le degré de formalisation du dispositif d'évaluation (informel-formel), alors que l'autre concerne le degré d'intégration managérial de ce dispositif. Il est faible, quand l'évaluation se déroule dans la communauté professionnelle ; il est fort quand il s'agit d'une évaluation par la sphère managériale.

Des processus informels d'évaluation des individus sont partout en jeu. C'est sans doute vrai pour toutes les fonctions de l'entreprise. Pourtant cela n'a pas partout la même conséquence. Désigner un manager peut sans doute avoir un caractère discrétionnaire. Désigner un expert ne peut s'affranchir du point de vue de ceux avec lesquels il est en relation.

A minima, il existe donc, dans toutes les organisations, des processus de désignation informelle des experts. Celles-ci peuvent néanmoins

chercher à distinguer les experts selon des processus formalisés, parce qu'elles veulent rationaliser la gestion de ces ressources, ou bien promouvoir de nouveaux domaines scientifiques et techniques.

Délibérément ou pas, l'introduction de modes de gestion formalisés des experts s'accompagne toujours d'une augmentation du contrôle. Rien de plus normal : tout effort de gestion n'est-il pas orienté vers le contrôle des processus de prise de décision ? Dès lors, l'alternative réside dans le lieu d'exercice de ce contrôle :

- par la communauté professionnelle du monde scientifique et technique qui regroupe l'ensemble des individus (les pairs) travaillant dans la même discipline et sur le même domaine de recherche. Pour les chercheurs, elle dépasse les frontières de l'organisation ;
- par la « sphère managériale ». C'est plus fréquent dans le monde des experts techniques hors R&D. La référence aux pairs peut rester importante, mais elle se déploie souvent dans un contexte plus intra-organisationnel.

Tableau 6.1 — Types d'évaluation des compétences d'expert

Type d'évaluation	ÉVALUATION AU SEIN DE LA COMMUNAUTÉ PROFESSIONNELLE (jugement des pairs)	ÉVALUATION PAR LA SPHÈRE MANAGÉRIALE (jugement hiérarchique)
Informel	Réputations qui se construisent progressivement auprès des collègues, des pairs. Modèle des communautés de pratiques ¹ .	L'organisation peut acter les représentations en vigueur dans les univers scientifiques et techniques. Démarche « bottom-up » : on solidifie des hiérarchies qui préexistaient au niveau opérationnel. Modèle des centres de R&D très intégrés à la conduite des affaires
Formel	Des systèmes d'évaluation formels dans lesquels ce sont les pairs qui évaluent les candidats-experts. Modèle de la recherche publique	Des systèmes d'évaluation formels dans lesquels ce sont les managers, les RH et parfois les clients qui évaluent les candidats-experts. Modèle des unités d'ingénierie et des équipes techniques dans des entreprises manufacturières.

1. Une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent un même intérêt ou rencontrent les mêmes problèmes et qui désirent développer leurs compétences à ce sujet. V. Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. M., *Cultivating communities of practice*, Harvard Business School Press, 2002.

■ Les critères d'évaluation

Les experts peuvent être évalués selon des critères très différents qui ne sont pas indépendants des acteurs chargés de l'évaluation, ni de la forme et des raisons qui sous-tendent les processus d'évaluation.

Pour les chercheurs, les publications sont essentielles dans la construction de la reconnaissance auprès des pairs et de la communauté scientifique, très largement externe à l'organisation. C'est une forme d'évaluation de la performance, car ce sont les « outputs » de l'activité qui sont évalués. Mais, même pour les chercheurs, les domaines d'évaluation possibles peuvent aller au-delà des publications. On considérera par exemple :

- la production de connaissances donnant lieu à du transfert de technologie, de la formation, de l'expertise, de la capitalisation (bases de donnée, etc.), de nouveau(x) projet(s) de recherche, de nouvelles organisations, des réalisations expérimentales, des prototypes, de la veille scientifique, etc. ;
- la participation à la réponse à des appels d'offres ;
- la contribution à l'émergence de nouveaux projets scientifiques (conditionnant l'obtention de financements externes) ;
- l'engagement dans l'animation scientifique (veille, programmation, synthèses, etc.).

En dehors des populations de chercheurs, les critères d'évaluation portent souvent à la fois sur des domaines techniques et non techniques. Au travers des critères non-techniques, l'entreprise s'efforce d'établir un lien direct entre l'activité technique et la valeur créée, comme dans l'exemple ci-après.

Exemple — Un référentiel d'expertise

Dans cette grande entreprise du secteur de la construction mécanique, un document appelé « référentiel d'expertise » comporte des critères de compétences qui se veulent « explicites, opérationnellement observables et applicables à l'ensemble de l'entreprise ».

Il comporte deux domaines :

- un premier domaine, « Produits, technologies et outils », subdivisé en « expérience », « diagnostic et résolution de problème », « veille technologique et gestion des risques »,

– et un second domaine « Rayonnement », subdivisé en « management des connaissances », « périmètre de référence », « réseau d'influence », « ambassadeur vis-à-vis du client » et « stratégie d'innovation ».

Le niveau d'expertise de l'intéressé est déterminé au croisement de ces deux domaines.

2 Rétribuer les experts

Une fois définis ce que sont les experts et la manière de les évaluer, se pose la question de leur rétribution entendue au sens le plus large : monétaire et non monétaire.

2.1 La rétribution monétaire

Il faut rompre avec la vision « romantique » d'experts et chercheurs peu intéressés par la reconnaissance monétaire. Il y a lieu au contraire de considérer reconnaissance monétaire et reconnaissance non monétaire dans une même approche et tout d'abord, de décider de lier ou non le salaire à l'expertise. Plusieurs systèmes existent : progression du salaire liée à celle des compétences ; lien entre reconnaissance de l'expertise et augmentation du salaire de base (principe de la « double échelle ») ; rétribution sur la base d'éléments variables liés le plus souvent aux compétences et à l'activité des experts, etc.

■ *La double échelle management/expertise*

Dans un système de double échelle (DE), les individus peuvent progresser le long d'une filière managériale ou d'une filière de l'expertise. Sur la première, les échelons correspondent à des responsabilités managériales, sur la seconde à des niveaux d'expertise scientifiques et techniques (S&T).

La DE doit permettre aux « grands experts », triés sur le volet, d'avoir une progression de carrière similaire à celle qu'ils auraient dans le management. En accordant une importance (supposée) égale aux fonctions techniques et aux fonctions de management, les entreprises espèrent que les spécialistes des domaines techniques ne se sentiront pas contraints d'accepter des responsabilités managériales dans le seul but de garantir leur développement de carrière.

Ce système organise une progression des individus dans la hiérarchie des emplois et des rémunérations. Les experts sont ainsi rétribués par une augmentation de leur salaire de base.

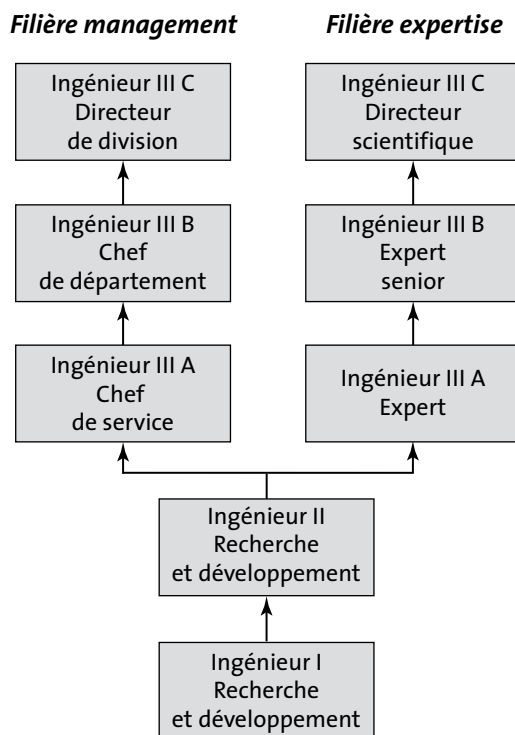


Figure 6.1 — Forme canonique de la double échelle

■ Une rétribution de l'expertise au travers d'éléments variables

Certaines organisations peuvent choisir de rétribuer leurs experts non à partir d'une augmentation du salaire de base mais au travers d'éléments variables, ce qui permet un meilleur contrôle de la masse salariale, en évitant les augmentations irréversibles, et favorise une mise en tension permanente des comportements. Dans d'autres organisations, ces systèmes peuvent se combiner.

Lorsque les dispositifs sont spécifiques aux experts, l'entreprise détermine les éléments pris en compte dans le dimensionnement de la part variable de la rémunération. Elle peut varier d'une période sur l'autre, ou prendre la forme d'une prime fixe perçue en lien avec la reconnaissance du niveau d'expertise.

2.2 La rétribution non monétaire

Par ailleurs, il est connu que les experts accordent de l'importance aux rétributions non monétaires. Deux pratiques sont particulièrement répandues : contribuer au développement des compétences, voire de la communication et de la valorisation de leurs activités lors de colloques, ou de voyages d'étude, et leur attribuer des moyens supplémentaires (budget, temps, ressources humaines, matériel, etc.).

Mais, au-delà de la récompense des « services rendus », c'est vers la construction d'un nouveau rôle de l'expert que les organisations se tournent aujourd'hui, définissant, face aux droits accordés aux experts, des devoirs correspondant aux exigences qu'elles leur demandent d'assumer pour faire progresser leur avantage concurrentiel. Elles proposent alors :

- des missions spécifiques ;
- une pratique de formation interne destinée à leurs collègues ;
- la vulgarisation des savoirs techniques constitués (capitalisation et diffusion) ;
- l'organisation de conférences-diffusion annuelle d'un état de l'art ;
- des interventions externes dans des programmes d'enseignement (non pas *intuitu personae*, mais avec le label de l'entreprise) ;
- le tutorat et mentorat de jeunes collaborateurs ;
- la constitution et l'animation de « communautés de pratiques ».

On le voit, dans la rétribution des experts, le statut de la compétence n'apparaît pas comme uniforme. Elle est à la fois, un critère d'attribution permettant d'apprécier la valeur de l'expert (c'est la base de la reconnaissance de l'expertise), un élément de cette rétribution (l'expert peut bénéficier de formation et autres moyens de développement de ses compétences) et une forme d'obligation vis-à-vis d'autrui (l'expert « reconnu » est appelé à diffuser ses compétences).

Section 3 LA RECONNAISSANCE AU RISQUE DE LA COMPÉTENCE

Cette exploration du milieu technique traversé par la gestion des compétences illustre bien l'idée de contingence avancée dans le premier chapitre. Selon les époques, les populations et les contextes organisationnels étudiés les formes de gestion des compétences sont différenciées. Mais on relève aussi une certaine permanence dans la manière dont la notion de compétence est mobilisée.

1 D'une époque à l'autre : continuités et divergences

1.1 Ce qui est semblable

Ce qui est particulièrement frappant, dans les deux cas, c'est qu'il n'y a pas de façon centrale de problème de compétence : les TS tout comme les experts ne sont pas désignés comme étant en proie à un déficit de compétences. Cependant, dans les deux cas, on se saisit de la notion de compétence comme filtre. L'accent est mis sur l'évaluation, comme préalable à la reconnaissance. Officiellement, les compétences occupent désormais une place de choix dans cette évaluation, au travers d'un outil central : le référentiel de compétences (v. chapitre 4, section 3). C'est que la question de l'évaluation des compétences prend ici tout son sens. En effet, évaluer c'est bien attribuer une valeur, mais une valeur relative. Et, il est souvent rappelé, la compétence, c'est ce qui fait la différence entre un individu et un autre.

Chacun des cas étudiés correspond à un centrage sur une population qui accapare pour un temps l'attention des DRH. Ce centrage constitue une réponse à des tensions conjoncturelles sur le marché de l'emploi : pénurie d'ingénieurs de réalisation, dans le cas des TS ; « fuite des cerveaux », dans le cas des experts.

Il est remarquable de constater une certaine imperméabilité des réflexions sur les deux catégories : il n'est guère question des TS lorsqu'on parle de reconnaissance des experts. Tout au plus évoque-t-on parfois, du bout des lèvres, qu'après tout, il pourrait bien exister une poignée d'experts parmi les techniciens supérieurs. Mais une telle affirmation heurte le sens commun ; elle a comme un parfum de scandale, car en France plus qu'ailleurs, le statut social est la source

première de dignité et il est difficile de s'affranchir de l'attachement à une société de rangs¹.

La prise en compte de la population-cible s'effectue dans chacun des cas à partir d'une population de référence qui sert d'étalon de mesure, s'affirme comme occupant une place incontestable dans les hiérarchies d'honorabilité : les ingénieurs diplômés pour les techniciens supérieurs ; les managers, dans le cas des experts.

1.2 Ce qui diffère

Les convergences mentionnées ne doivent pas dissimuler les distinctions notables. Tout d'abord, le changement d'époque correspond à un déplacement des préoccupations vers les niveaux de qualifications plus élevées. Relevons qu'en parallèle, la compétence a aussi migré des populations ouvrières où elle accompagnait l'individualisation de la GRH aux populations de cadres, en passant par les techniciens et employés supérieurs.

Autre point marquant, l'ambition de normalisation de la GRH des experts se traduit par une instrumentation plus sophistiquée de l'évaluation. Les dispositifs sont beaucoup plus élaborés et mobilisent davantage de moyens. C'est sans doute que les enjeux économiques sont plus nettement affirmés dans le cas de la gestion des experts.

Relevons aussi que la réflexion sur la reconnaissance n'est plus seulement concentrée sur le couple classification-rémunération. La reconnaissance organisationnelle s'étend et se raffine pour ce qui concerne les récompenses non pécuniaires : statut, positionnement hiérarchique, etc.

Enfin, la logique de l'emploi semble l'emporter pour les experts, encore que l'on relève aussi parmi les experts promus une résurgence de la logique de la fidélité efficace : ceux que l'on désigne parfois comme des « accidentés du management » – parce qu'ils ont failli comme managers – peuvent être reconnus comme experts, à titre de « lot de consolation ».

2 Retour sur la notion de reconnaissance

En une vingtaine d'années, la reconnaissance a pris une place centrale dans les conflits sociaux des sociétés modernes. Comme le relève

1. Iribarne P. (d'), *L'étrangeté française*, Seuil, 2006.

A. Caillé¹ : « Qu'il s'agisse du genre, des minorités ethniques, culturelles ou religieuses, de la sexualité, mais aussi des conflits économiques, tout le monde veut d'abord voir reconnue et respectée son identité, à la fois et indissociablement individuelle et collective ».

Cependant, bien qu'elle apparaisse comme une revendication forte chez les salariés, la reconnaissance au travail n'a guère fait l'objet d'une conceptualisation systématique. Faisant ce constat, deux chercheurs canadiens, J.-P. Brun et N. Dugas², ont proposé une analyse approfondie de la notion au travers une recension d'ouvrages. Cette analyse les conduit à distinguer quatre formes de reconnaissance (v. résumé dans le tableau 6.2) : une reconnaissance centrée sur la personne (reconnaissance existentielle), deux autres sur le processus de travail (reconnaissance de la pratique du travail, reconnaissance de l'investissement dans le travail) et la quatrième sur le produit de l'activité (reconnaissance des résultats).

Tableau 6.2 — Formes et pratiques de reconnaissance

Formes de reconnaissance	Ce qui est reconnu	Mode d'évaluation	Pratiques de reconnaissance
Reconnaissance existentielle	Manière dont l'employé exécute son travail	Évaluation informelle de la personne.	Droit à la parole et à l'influence sur les décisions, le cours de ses actions et de celles de l'organisation.
Reconnaissance de la pratique du travail	Comportements, qualités et compétences professionnelles	Évaluation dans le cours de l'activité.	Dans le contexte même du processus de travail.
Reconnaissance de l'investissement dans le travail	Participation et contribution de l'employé au processus de travail quant aux efforts consentis	Évaluation dans le cours de l'activité.	Proportionnées aux efforts déployés.
Reconnaissance des résultats	Les réalisations. L'utilité et la valeur du travail accompli.	Évaluation formelle, <i>a posteriori</i> .	Augmentation de salaire, primes et autres avantages matériels.

Source : librement adapté, d'après J.-P. Brun et N. Dugas³.

1. Caillé A., « Présentation », *Revue du MAUSS*, n° 23, p. 5.

2. Brun J.P., Dugas N., « La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens », *Gestion*, vol. 30, n° 2, été 2005, pp.79-88.

3. *Op. cit.*

Il est clair que ces formes de reconnaissance ne sont pas équivalentes, à la fois en termes de ressources à mobiliser pour assurer cette reconnaissance et en termes d'effets sur la personne reconnue. Une augmentation de salaire pèse davantage sur la masse salariale que les remerciements appuyés de la hiérarchie...

Selon C. Dejours¹, la reconnaissance passe par deux types de jugement sur le travail accompli : le jugement d'utilité et le jugement de beauté. Le jugement d'utilité concerne l'utilité économique, sociale ou technique de la contribution du salarié. C'est un jugement qui, selon C. Dejours, est proféré par la ligne hiérarchique. Il est plus directement relié à la reconnaissance des résultats. Le jugement de beauté s'énonce quant à lui en termes esthétiques. Ce jugement ne peut être formulé que par ceux qui connaissent le travail, les pairs, qui attestent que la personne a accompli son travail selon les règles de l'art (« c'est de la belle ouvrage »).

Où situer la compétence dans cet ensemble ? On chercherait en vain une réponse unique.

Si l'on considère les formes de reconnaissance mises en évidence par J.-P. Brun et N. Dugas, il apparaît que toutes n'ont pas besoin de la compétence, la reconnaissance de l'investissement dans le travail en particulier. Un individu zélé, dévoué à son organisation, attend une rétribution qu'il est difficile d'associer à une quelconque acception de la compétence, sauf – pas que certaines entreprises n'hésitent pas à franchir – à considérer le zèle comme une compétence. Cela signifie-t-il pour autant que le zèle ne doit pas être récompensé ? Certes, non, répondent les tenants de la logique de la fidélité efficace qui décident de reconnaître l'investissement dans le travail.

La compétence participe-t-elle au jugement d'utilité ou au jugement de beauté ? Si l'on considère la compétence que l'individu mobilise afin d'obtenir la performance demandée, elle relève clairement d'un jugement d'utilité. Mais la compétence correspond aussi à un ensemble de connaissances, d'habiletés, de comportements acquis par un individu et qui fonde sa professionnalité, l'identité professionnelle qui lui est reconnue par ses pairs. Elle relève donc aussi du jugement de beauté. Dans le cas des experts, les entreprises s'efforcent d'ailleurs de combiner les deux types de jugement. Laissant aux membres de

1. Dejours C., *Travail : usure mentale*, nouvelle éd. augmentée, Bayard, 1993.

la communauté technique le jugement de beauté, elles attribuent à la hiérarchie supérieure, et aux services Ressources Humaines qui la représentent, le jugement d'utilité.

Néanmoins, il nous semble que les deux formes de jugement ne peuvent être affectées *a priori* à des acteurs définis. Bien des techniciens supérieurs se réclament du jugement d'utilité pour argumenter leur accession au statut cadre. Mais la hiérarchie peut leur opposer un jugement de beauté qui leur dénie la possession des caractéristiques propres à l'univers mythique du cadre : outre le diplôme, véritable titre de noblesse, le maintien, la prestance et l'aisance relationnelle.

CONCLUSION

Les réalisations inspirées par la gestion des compétences se sont multipliées depuis plus de deux décennies. Mais des difficultés persistent autour de la gestion de la reconnaissance. Aussi des spécialistes de la gestion des ressources humaines ont-ils mis l'accent sur l'importance du thème de la reconnaissance dans la GRH. Des programmes de reconnaissance ont vu le jour, et, nous dit-on, des « directeurs » ou des « responsables » de la reconnaissance auraient même fait leur apparition dans les organigrammes de la fonction ressources humaines¹.

Loin de déboucher sur le repérage d'un mode de gestion uniforme pétri de gestion des compétences ou d'une quelconque « ingénierie de la reconnaissance », l'étude de la reconnaissance en milieu technique montre au contraire l'importance de la contingence dans le processus de conception des nouveaux modes de gestion. Contingence qui conduit à une pluralité de politiques et de pratiques.

1. Peretti J.-M. (dir.), *Tous reconnus*, Éditions d'Organisation, 2005.

L'essentiel

La question de la reconnaissance en milieu technique offre un point d'application à la perspective contingente, telle que nous l'avons introduite dans le premier chapitre. Elle illustre bien en particulier les contingences historiques et organisationnelles. Deux populations, ayant fait l'objet de réflexion et de programmes d'action spécifiques sont successivement abordées : les techniciens supérieurs (TS) et les experts techniques (essentiellement, des ingénieurs).

Dans les années 1990, concernant les TS, les enjeux de reconnaissance sont doubles. À l'enjeu de reconnaissance sociale attaché au statut cadre, auquel les entreprises tout comme les TS semblent accorder un grand prix, vient s'ajouter l'enjeu de reconnaissance professionnelle. Il trouve à l'époque une écoute attentive des entreprises industrielles confrontées à la pénurie d'ingénieurs de réalisation. Mais la compétence, au cœur de la logique de l'emploi, se heurte ici à deux autres logiques qui l'ont précédée : la logique de la fidélité efficace, expression d'un mode de gestion néo-paternaliste, et la logique élitiste du diplôme.

Dans les années 2000, la gestion des experts (chercheurs, spécialistes de l'ingénierie et de la maintenance...) occupe le devant de la scène des grandes entreprises industrielles. Les entreprises prennent conscience que ces experts représentent un avantage concurrentiel jusqu'à présent peu géré. Elles s'efforcent de les repérer, à travers des grilles d'évaluation, et de les rétribuer autrement qu'en leur offrant des positions de management auxquelles ils sont réputés peu préparés. Ces initiatives s'expriment parfois à travers la double échelle management/expertise qui vise à organiser la progression des individus dans deux voies distinctes, mais supposées équivalentes en termes d'honorabilité.

La comparaison entre les modalités de traitement de ces deux populations, à une dizaine d'années d'écart, permet de dégager quelques points de différences, mais aussi de fortes continuités dans le rôle joué par la notion de compétence dans les processus de reconnaissance. Ce rôle semble essentiellement celui d'un filtre, d'un moyen de sélectionner parmi une population ceux qui seront effectivement reconnus.

L'articulation entre compétence et qualification en milieu réglementé

La question des relations entre compétence et qualification traverse l'ensemble des chapitres de cet ouvrage car elle constitue une controverse importante dans l'histoire de la gestion des compétences. Si les débats des années 1990 ont souvent opposé ces deux notions (v. chapitre 4), nous mettons ici l'accent sur ce qui les apparente. Ces deux notions sont au cœur de la relation d'emploi et de ses évolutions. Elles émergent et se structurent dans des contextes de transformation des systèmes socio-productifs, rationalisation taylorienne pour la qualification dans les années 1950, remise en cause du modèle et du compromis fordien pour la compétence dans les années 1980. Elles jouent un rôle indéniable dans la définition et le renouvellement des formes de régulation du marché du travail.

Pour faire le point sur cette question clé, nous mobilisons deux études de cas en « milieu réglementé ». Cette expression, construite par analogie avec celle de milieu technique (chapitre 6), renvoie ici à des organisations dont l'activité mobilise des métiers très spécialisés et/ou caractérisés pour certains par un haut niveau d'expertise, dont l'exercice est encadré par l'État ou par un Ordre, dont l'accès à l'emploi est soumis à l'obtention d'une qualification précise, attestée par un diplôme. Celui-ci garantit un titre et une habilitation à faire, c'est-à-dire une compétence au sens juridique du terme.

Les deux cas qui forment la trame de ce chapitre constituent des terrains particulièrement féconds pour analyser les relations entre compétence et qualification. Métiers et professions y connaissent

des évolutions importantes mais la réglementation qui les encadre, contraint les gestionnaires des ressources humaines à se confronter aux modalités d'une articulation entre qualification et compétence, formation et emploi. Nous montrons alors comment la compétence permet de pallier les insuffisances de la qualification dans un contexte de changement, comment elle remet en cause des modalités de formation étroitement encadrées qui ne répondent plus aux besoins des organisations. Développant quelques exemples, nous soulignons les difficultés d'une régulation conjointe (v. chapitre 2, section 2) quand la redéfinition des processus de qualification d'une profession est en jeu.

- Section 1** ■ **Deux milieux professionnels réglementés**
- Section 2** ■ **La compétence : une manière de qualifier**
- Section 3** ■ **Compétences/qualification :
une complémentarité à gérer**

Section 1

DEUX MILIEUX PROFESSIONNELS RÉGLEMENTÉS

Les deux cas présentés dans cette section servent de support à l'approfondissement des relations entre compétence et qualification. Ils présentent un certain nombre d'analogies. Membres d'un important réseau national, relativement précurseurs dans leur domaine, ils ont tous deux mis en œuvre une démarche de gestion des compétences qui a indéniablement favorisé leur adaptation à un contexte en mutation, révélé une certaine prescience des évolutions à venir et renforcé leur attractivité sur leur marché de l'emploi. Nous nous intéressons ici aux organisations, à leurs contextes, à leurs démarches et aux problématiques de GRH qui en découlent davantage qu'aux marchés du travail fermés de professions réglementées par un ordre (médecins, experts-comptables, et, depuis 2007, infirmières).

Il est toutefois impossible d'ignorer que ces ordres professionnels ont un impact majeur sur les métiers comptables ou paramédicaux qui constituent les cibles évoquées ici de ces démarches compétence. Afin de permettre au lecteur d'en appréhender la mesure, nous retenons la définition suivante de la profession : « est profession, le métier accessible sous condition de diplômes définis et qui dispose d'un espace

d'intervention bordé par les textes réglementaires. Y sont généralement associés des monopoles d'exercice, le contrôle de l'introduction de nouveaux membres, un Code de déontologie, une juridiction propre, la maîtrise de la définition des contenus de la formation, la production d'une éthique, des organes de gestion de la profession »¹. Quant à ce qu'on appelle « marché du travail fermé² », la profession d'infirmière en constitue un bon exemple. Ses emplois ne sont accessibles qu'aux titulaires du diplôme d'infirmier délivré par l'État et les formations de spécialisation (infirmière anesthésiste, infirmière de bloc opératoire, par exemple) ne sont accessibles qu'aux titulaires de ce diplôme³.

1 Présentation des cas

Nous présentons chacun des deux cas. Les deux établissements ont initié leur démarche compétence à la charnière des années 1990-2000. Ils ont été étudiés au début des années 2000. Nous les présentons succinctement.

1.1 Le cas d'un centre de gestion

Il s'agit d'un centre de gestion agréé par l'administration fiscale, appartenant à un réseau national important : 109 centres, 10 000 salariés, 250 000 entreprises adhérentes. Son métier de base est la comptabilité, son domaine d'expertise est l'accompagnement des entreprises agricoles. Ce marché s'est longtemps caractérisé par sa stabilité : s'il est difficile à pénétrer, ses clients sont fidèles. Toutefois il se réduit avec la rationalisation de la politique agricole et sa baisse attendue a conduit l'entreprise à diversifier son activité et à pénétrer d'autres marchés : artisans, commerçants, et plus récemment professions médicales indépendantes. Chacun de ces marchés requérant des compétences spécifiques, les embauches visant à répondre à ces nouveaux marchés se sont multipliées. Toutefois la réduction du marché agricole, anticipée par le dirigeant de l'entreprise, n'a pas été aussi rapide que prévue et a

1. Définition empruntée à Riondet J., directeur de l'Institut International de Formation Supérieure de Cadres de Santé, Hospices Civils de Lyon, « Points de repères sur la profession d'infirmière », in Rapiou MT, Riondet J., *Le « recrutement » des infirmières*, L'Harmattan, 2009, p. 57. Cette définition reprend les termes de la caractérisation de la profession proposée par les sociologues fonctionnalistes américains dans les années cinquante.

2. Selon l'expression de Paradesse C., « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et société*, n° 2, 1988.

3. Acker F. « Comment disposer des ressources professionnelles de demain ? Questions pour le recrutement des infirmières en France » in Rapiou M. T., Riondet J., *op.cit.*, p. 101.

contraint le centre à développer la polyvalence de ses comptables sur ces différents marchés afin d'assurer une meilleure allocation de ses ressources humaines.

Le centre fait partie des dix centres les plus importants du réseau, comptant lors du démarrage de la démarche compétence, 210 salariés, essentiellement des comptables (108) et des conseillers (29) : ingénieurs agricoles, spécialistes en fiscalité, droit, gestion de patrimoine ou encore informatique. Au sein d'une structure aplatie, constituée d'équipes autonomes autour d'un responsable de marché (agricole, artisan, conseil), comptables et conseillers sont organisés en groupes décentralisés dans des agences réparties au plus près des 4000 adhérents du département. Le siège réunit les services généraux et techniques qui assurent l'articulation entre environnements externe et interne et apportent un soutien aux opérationnels des agences, notamment en matière de veille et de développement de produits.

L'activité des centres est fortement réglementée :

- par l'administration fiscale qui les habilite à tenir la comptabilité de leurs adhérents, sous réserve d'un agrément à renouveler tous les 6 ans sur la base d'un bilan d'activités pointilleux ;
- par les principes déontologiques propres à la profession comptable.

Ne peuvent être clients du centre que ses seuls adhérents qui bénéficient en contrepartie d'abattements fiscaux. L'interdiction de la publicité et du démarchage entrave la capacité concurrentielle des centres alors que le marché des très petites entreprises qui est le sien est aujourd'hui convoité par les experts-comptables car il génère de la valeur ajoutée. Le centre en a fait une véritable compétence organisationnelle car il est plus facile de gagner de l'argent sur les toutes petites structures que sur les très grosses structures sur lesquelles sont plutôt positionnés les cabinets d'experts-comptables. *A contrario*, le centre ne peut pas s'adresser à de plus grosses structures commerciales. Toutefois les évolutions réglementaires en cours le conduisent à nouveau à se concentrer sur le marché des artisans commerçants. Pour développer et affermir ce marché plus volatil, un expert-comptable a été recruté. La DRH initie une réflexion sur les compétences dès 1997 et déploie la démarche...

1.2 Le cas d'un centre hospitalier spécialisé en cancérologie

Créé en 1930, le centre hospitalier est implanté sur le site du Centre Hospitalier Universitaire Régional depuis 1955. Quelques chiffres

pour présenter l'établissement. Il compte près de 800 salariés (dont 84 médecins salariés et 33 internes), 250 lits dont 79 en chirurgie et 25 en hôpital de jour, il reçoit environ 16 000 patients différents dont 6 000 nouveaux patients par an, le plus souvent pour une hospitalisation de très courte durée. Spécialisé dans la lutte contre le cancer et membre d'un important réseau national, le centre a trois grandes missions : le soin, l'enseignement et la recherche.

Il traite les cancers du sein, de la sphère ORL, du système digestif, de la pédiatrie. Son activité la plus importante est « ambulatoire », grâce notamment à la personnalisation et la précision des traitements : le patient vient se faire soigner et traiter à l'hôpital (chimiothérapie, radiothérapie, chirurgie) puis fait l'objet d'un suivi à domicile. Le centre bénéficie d'une expertise de haut niveau, de technologies modernes, avec un service de radiothérapie qui a l'un des plus importants plateaux techniques de France. Il a un champ d'action couvrant plusieurs départements et bénéficie d'une réputation bien établie dans la région. Il travaille en partenariat étroit avec le Centre Hospitalier Régional Universitaire. Ses valeurs reposent sur l'exercice de la pluridisciplinarité, le progrès médical, la recherche clinique et l'innovation, l'attention à la personne en détresse. 21 associations de soutien aux patients accompagnent chaque jour la vie du centre, toutes les chambres sont individuelles, pour favoriser et respecter l'intimité du patient, dans un contexte où la douleur est souvent omniprésente.

Il s'agit d'un établissement privé à but non lucratif, de service public. S'il ne cherche pas à faire des bénéfices comme une entreprise privée, son financement est en rapport avec son activité et plus il y a d'activité, plus son budget augmente. Mais sa mission de service public dans le cadre du « Plan Cancer¹ » l'astreint à maintenir en permanence un équilibre entre missions et activités, à la différence de cliniques privées qui peuvent choisir de privilégier certaines activités plutôt que d'autres. À la différence des établissements publics, son directeur est un médecin nommé pour cinq ans.

Son activité est fortement réglementée, dans ses modes d'accès aux professions médicale et paramédicale, dans ses activités en raison de protocoles de soins à respecter, par les règles de la déontologie médicale, par les pouvoirs publics et les politiques gouvernementales en matière de santé et leurs cibles de développement. Nombre de textes législatifs

1. 2003-2007. Lancé par J. Chirac en 2002, reconduit en 2009-2013 sur la base des recommandations du rapport du professeur Grünefeld (février 2009) au président de la République.

et réglementaires encadrent la gestion des personnels et des activités, souvent contraignants pour une organisation confrontée à des difficultés de recrutement. Une approche prévisionnelle des besoins en effectifs et en compétences est considérée comme essentielle pour faire face au contexte socioéconomique et à l'évolution de la démographie :

- en « volume », avec une hausse prévue du nombre de cancers, le développement de pathologies chroniques et les besoins à venir de centres de soins palliatifs, compte tenu de l'allongement de la durée de vie et des exigences nouvelles des patients,
- en « contenu », avec une diversification des profils de cancers, demandant des adaptations en matière de soins (ex. : augmentation des cancers chez les jeunes femmes, pédiatrie...).

Librement consentie, la démarche compétence est initiée dès que les textes conventionnels la rendent possible.

2 Des marchés internes du travail en difficulté

Les démarches compétence des deux établissements s'inscrivent, selon des termes empruntés à M. Parlier, « dans un mouvement de rénovation du management des entreprises, des formes d'organisation du travail et des modes de gestion des ressources humaines »¹.

Dans chacun des deux cas, c'est, à des degrés divers et dans des termes différents, l'inadaptation et la révision du système de rémunération et de classification des emplois qui constituent le facteur déclenchant de la démarche. En termes succincts :

- renégociation de la convention collective des centres de cancérologie en 1999 et nouvelle classification des emplois, sur la base de critères classants, remaniant l'échelle des rémunérations, à la hausse pour les emplois dits « cœur de métier » (infirmières, manipulateurs en électroradiologie, cadres de santé), à la baisse pour d'autres (secrétaires par exemple) ;
- insatisfaction des jeunes recrues, en attente d'évolutions professionnelles et salariales plus rapides, face à la disparité des rémunérations entre jeunes diplômés et anciens peu diplômés mais cumulant les effets de l'ancienneté, et remise en cause du critère de l'ancienneté dans le centre de gestion.

1. Parlier M., « Qualification et compétence », in Allouche J. (dir.), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, 2^e éd., Vuibert, 2006, pp. 153-159.

Dans les deux cas, la référence à la compétence et l'introduction d'entretiens d'évaluation conduisent à redéfinir le rapport entre contribution et rétribution et à passer d'une gestion administrative du personnel à une gestion des ressources humaines.

Les deux centres sont par ailleurs confrontés à des difficultés :

- de recrutement même si elles sont nettement moindres que celles de leurs concurrents ou homologues, en raison d'une implication forte des personnels, fidèles à leur établissement et de conditions de travail et de professionnalisation attractives ;
- de gestion de la mobilité afin de proposer des parcours professionnels là où les possibilités de carrières sont fortement limitées par le cadre réglementaire ;
- d'adaptation des métiers, des pratiques professionnelles et des modes d'organisation aux évolutions économiques, sociales et technologiques qui transforment en profondeur les façons de travailler, les outils, les méthodes et les modalités du travail en équipe.

Nous prendrons pour exemple le milieu de la santé qui connaît des mutations multiples et déterminantes. Il fait l'objet de nombreuses réformes, impulsées par l'état en vue de résorber des déficits budgétaires récurrents et de contribuer à une meilleure gestion des établissements comme des soins dont les coûts ne cessent d'augmenter pour des raisons multiples (allongement de la durée de vie, vieillissement de la population, développement des recherches médicales, pharmaceutiques et technologiques).

Les modalités de traitement évoluent, visant à respecter l'intégrité physique des patients (préservation des organes, maintien de l'apparence esthétique) et offrir des soins de plus en plus personnalisés, en fonction de leur pathologie, de leur âge et de leur psychologie. De même, il faut répondre aux attentes d'un patient non plus victime d'une maladie, mais assimilé à un « client » en attente d'un service ainsi qu'à un « acteur » de sa guérison, demandeur d'informations, d'explications, bref de transparence sur la « boîte noire » médicale.

Enfin, il faut faire avec les contraintes démographiques du milieu médical, accrues par des départs massifs à la retraite, et les contraintes budgétaires. Se développent une gestion et une organisation territoriale des soins, une articulation plus étroite entre hospitalisation et soins à domicile, entre établissements publics et privés. L'encadré suivant présente les évolutions majeures des métiers de la santé.

Exemple — évolution de compétences en milieu hospitalier

Les pratiques chirurgicales se transforment en profondeur en cancérologie et appellent :

- des compétences de plus en plus techniques pour les infirmières, avec la multiplication des appareillages élaborés, le développement des soins ambulatoires ou de la recherche clinique,
- des compétences de ‘soignant’ pour les manipulateurs en électroradiologie qui interviennent en curiethérapie.

Des investissements technologiques coûteux, la mise en place de plateaux techniques exigent de nouvelles formes de collaboration entre professionnels, entre services, voire entre établissements. Ces modes d’organisation :

- impliquent les préparateurs en pharmacie dans la gestion des essais cliniques, les techniciens de laboratoire en anatomo-pathologie dans l’analyse des tumeurs au bloc opératoire,
- remettent en cause les frontières entre certains métiers disciplinairement proches, ophtalmologiste et orthoptiste par exemple, radiothérapeute et manipulateur en électroradiologie.

Le renforcement des politiques de santé publique a également des conséquences majeures sur les pratiques professionnelles, notamment pour les infirmières dans le champ de la prévention et de l’éducation. Cette problématique, essentielle en cancérologie, requiert de nouvelles formes de professionnalités, avec en amont le développement de la prévention (démultiplication des dépistages et des tests de prédisposition génétique), et en aval le développement du suivi médical du patient à domicile.

La mise en œuvre d’une démarche de normalisation de la qualité renforce les besoins de gestion du soin et de management des équipes au sein de l’hôpital, incitant les médecins et les cadres de santé à développer des compétences managériales et à intégrer les contraintes économiques pesant sur le secteur de la santé. Même si introduire une culture de la performance et du service dans un milieu longtemps dominé par le pouvoir médical constitue encore une gageure.

La gestion statutaire des emplois et des qualifications qui encadre ces professions ne permet pas de faire face à de tels changements. C’est pour cette raison qu’est mobilisée la notion de compétence.

Section 2 LA COMPÉTENCE : UNE MANIÈRE DE QUALIFIER

De par les contraintes réglementaires qui pèsent sur l'exercice de leurs activités, sur leur organisation et sur leurs pratiques de recrutement, les deux cas présentés permettent d'illustrer la complexité des relations entre compétence et qualification. Nous montrons ici comment la notion de compétence « permet de combler les insuffisances de la qualification »¹ et constitue une *manière de qualifier*. Avant de définir ce qu'on entend par là, soulignons que la compétence réactive un vieux débat sur la nature de la qualification.

1 La réactivation d'un vieux débat

Le terme d'insuffisance évoqué précédemment renvoie à la contingence des systèmes de qualification et de classification, et plus spécifiquement à leur obsolescence dans un contexte de changement qui transforme la nature du travail, bouleverse l'organisation et la répartition des activités et des responsabilités au sein d'une organisation donnée. Des tâches sont appelées à disparaître, d'autres à se transformer, d'autres émergent pour devenir source de valeur ajoutée. Dans ce cadre, la compétence s'oppose à la qualification car elle est mobilisée pour prendre en compte les évolutions de l'environnement, formuler leurs impacts sur la professionnalité des acteurs, remettre en cause certaines façons de faire, repenser les métiers, voire appeler à de nouvelles formes de régulation pour entériner des pratiques et favoriser leur reconnaissance.

Par ailleurs, les prestations de service à l'égard d'un client de plus en plus difficile, exigent un investissement accru des salariés en même temps qu'une prise en charge pluridisciplinaire et plurifonctionnelle, requérant de nouvelles formes de collaboration. Implication, spécialisation des savoirs et élargissement des compétences de base deviennent des requis appelant à des pratiques de formation et de reconnaissance renouvelées. Dans ce cadre, la compétence est aussi mobilisée pour introduire des indicateurs de performance et de productivité et prendre en compte la contribution de l'individu aux objectifs de l'entreprise et au déploiement d'une compétence organisationnelle.

1. *Ibidem*.

La compétence constitue bien en ce sens une manière de qualifier, « un mode de qualification » dans la mesure où elle « n'existe que repérée par quelqu'un ou par une instance en rapport avec une activité donnée ». Loin de s'opposer à la qualification, la compétence, ne fait selon certains auteurs, que réactiver une controverse ancienne, inhérente au concept de qualification (v. Repères).



Repères

Les deux dimensions de la qualification

M. Parlier¹ rappelle que les définitions de la qualification sont tiraillées dans deux sens contradictoires, suscitant contestations et débats. Il distingue :

- la qualification liée à l'individu, comme descripteur des qualités qu'il détient et qui lui sont propres, liées à sa formation initiale et professionnelle et à son expérience ;
- la qualification du travail, comme prescripteur des qualités requises par l'emploi ou la nature des activités. Cette dernière renvoie en fait à la classification des emplois dans une grille leur attribuant une valeur et une rémunération. Ces classifications d'emplois, légitimées par leur inscription dans une convention collective, négociée entre partenaires sociaux, constituent des « moyens de reconnaître les qualifications des salariés ».

Loin de les opposer, C. Dubar² voit dans la compétence une version actualisée de la « qualification sociale » telle que l'a définie A. Touraine dès les années 1950. Celle-ci, assimilable à un statut, ne se définit pas tant par la tenue d'un poste que par la contribution du salarié à la réalisation des objectifs de l'entreprise et à sa compétitivité. Cette approche dépasse le clivage, source de confusions, entre les deux dimensions de la qualification du travailleur et du travail. Et pour Y. Lichtenberger³, l'opposition traditionnelle entre compétence/qualification porte finalement sur la distinction à établir entre ces deux dimensions de la qualification.

1. Parlier M., *op. cit.*, 2006.

2. Dubar C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 38-2, 1996, p. 179-191.

3. Lichtenberger Y., *op. cit.*

Les paragraphes suivants illustrent la manière dont la compétence est mobilisée pour prendre en compte les contraintes que les mutations environnementales font peser sur les emplois, les métiers et les

qualifications, définir de nouvelles formes de collaboration entre professions, recomposer une compétence organisationnelle et stratégique renouvelant l'offre de service (cas des comptables) ou de soin (cas de l'hôpital) et contribuer à faire évoluer le statut des emplois. La question des métiers se pose donc à trois niveaux :

- celui d'une profession réglementée particulière, comptables, infirmières, dans nos exemples ;
- celui de l'entreprise dans la mesure où elle est amenée à repenser son activité sur un marché ou dans un contexte en mutation ;
- celui de l'appropriation par chacun d'un rôle dont on admet qu'il ne se réduit pas à un titre ou au contenu d'une qualification standardisée.

2 Du bilan comptable au conseil en gestion : repenser le métier de comptable

Bien au-delà du développement de la polyvalence initialement envisagée, c'est à un véritable recadrage du métier de comptable que procède finalement le centre de gestion, en redéfinissant sa « cible ». Il ne s'agit plus tant de faire du bilan comptable et de la remise de résultats une finalité en soi, que d'en faire le point de départ d'une activité de conseil au client. La perspective temporelle s'inverse : on ne se focalise sur le bilan chiffré d'une activité passée que pour l'exploiter, l'analyser, on en tire des enseignements pour l'avenir et pour offrir un conseil en gestion : d'entreprise, de patrimoine, d'emplois ou de salariés, etc. Cette activité de conseil ne mobilise pas le seul comptable, mais une pluralité d'expertises détenues par les conseillers. Elle renouvelle dès lors la fonction assignée au comptable dans l'organisation : elle utilise sa proximité avec l'adhérent pour en faire le point d'entrée d'une offre de services auxquels ce dernier ne pense pas forcément. Quelles sont par exemple ses opportunités de placement, de réduction de charges d'impôts, de cotisations sociales ? Quelles sont ses potentialités de développement ? Va-t-il devoir prochainement recruter ? Par quelle offre de prestation peut-on l'accompagner ? La remise de résultats ne clôture plus l'échange avec le client mais doit au contraire initier un accompagnement au développement de l'entreprise cliente et préparer l'entrée du conseiller expert chez le client, voire celle du DRH qui à son tour développe des prestations de recrutement ou de conseil en GRH.

Dans ce cadre, la *famille comptabilité* du répertoire des emplois (qui regroupe encore les trois-quarts des effectifs) n'est plus qu'un sous-ensemble de la filière « service adhérents-clients ». Cet intitulé introduit de nouvelles valeurs, confirmées par le slogan « nous vendons de la compétence ». Ce slogan traduit bien la reconfiguration et l'élargissement du métier de base. La maîtrise technique des opérations comptables reste bien sûr indispensable mais sert de socle à un élargissement de compétences et de connaissances en gestion ainsi qu'au développement d'un potentiel d'analyse et de conseil. Le comptable ne se substitue pas pour autant à l'expert mais il doit être capable d'interagir avec ce dernier et de partager un minimum de données et de connaissances. Soulignons l'exigence de cette cible, à laquelle ne répondait quasiment aucun comptable à l'époque de sa formulation. Le tableau suivant rend compte des domaines d'activités assignées au comptable conseil.

Tableau 7.1 — Le comptable conseil : activités rangées par domaine

Technique	Conseil	Organisation	Commercial
Assure le traitement global des dossiers clients en intégrant l'ensemble des domaines techniques sur les plans comptable, fiscal, social et juridique	Procède à l'analyse et à l'optimisation des résultats Apporte conseils et formation aux adhérents dans le cadre d'un suivi annuel	Gère le portefeuille de clients qui lui est confié Travaille en équipe pluridisciplinaire Peut assurer une fonction de tutorat	Participe à l'élaboration de nouveaux produits

Mais qu'est-ce qui amène le centre à formuler cette cible ? C'est une vigilance permanente à l'environnement concurrentiel et institutionnel, l'interprétation d'un certain nombre de signes jugés avant-coureurs et leur formulation dans un argumentaire managérial.

Cet argumentaire commence avec l'analyse du marché sur lequel s'exerce la compétence en comptabilité. Le marché agricole se transforme, le nombre d'exploitations diminue. On assiste à des regroupements d'exploitations au détriment de la structure familiale traditionnelle et au profit d'un développement du travail salarié. Des ingénieurs agricoles prennent la direction de véritables entreprises et la complexification de la réglementation sur l'agriculture accroît la demande d'expertise à la fois sur le marché agricole et en matière de gestion de l'exploitation. Les exigences de traçabilité des produits imposées aux agriculteurs et aux éleveurs dans le but d'informer et de protéger le consommateur, les exigences réglementaires nouvelles

concernant la protection de l'environnement, les quotas ou les décisions imposés par la politique agricole européenne, ont une incidence notable sur les structures agricoles, leurs modes de gestion et les profils des exploitants.

Convaincu par ailleurs que la comptabilité se banalisera avec la diffusion de logiciels de comptabilité *ad hoc* et que les dirigeants d'exploitation en assumeront les tâches de saisie ou d'écriture préalablement tenues par les comptables, le centre a développé un intranet et un *kit de gestion en ligne* permettant certaines déclarations administratives en ligne et le dialogue à distance avec le comptable. Le centre demande alors au comptable :

- d'une part de développer une prestation de service, d'assistance au client. Il ne s'agit plus de faire mais de faire faire et d'accompagner le client, ce qui suppose de nouvelles compétences relationnelles et informatiques ;
- d'autre part d'élargir son champ de vision, avec notamment une connaissance accrue des évolutions du secteur agricole et de ses contraintes, ce qui exige une spécialisation et une diversification des connaissances pour gérer la paie ou les contrats de travail par exemple, traiter des problèmes de transmission de l'outil de travail ou de cession des biens, voire de cessation d'activités, ou accompagner des restructurations.

S'il y a renouvellement du métier de comptable, c'est dans le développement d'une capacité à « affirmer ses positions de professionnel¹ ». Professionnel est entendu ici au sens fort que lui attribue la sociologie des professions² celui qui déclare (professe) que l'on peut s'en remettre à lui dans un domaine qui est le sien³ ». Il ne se définit pas par son poste mais par sa capacité à mobiliser son savoir et son expérience pour agir au mieux des intérêts de son client et lui conseiller des solutions appropriées dans une relation de confiance mutuelle. On voit donc comment la compétence permet de reconfigurer l'exercice d'une profession, tout en la recentrant sur ce qui constitue fondamentalement sa professionnalité. On retrouve les mêmes exigences et le même processus de recentrage sur le cœur de métier dans la redéfinition attendue

1. Nous empruntons cette expression à Acker F. à propos des professions infirmières : « Comment disposer des ressources professionnelles de demain ? Questions pour le recrutement des infirmières en France » in Rapiou M.-T., Riondet J., *op. cit.*, p. 100.

2. Dubar C., Tripier P., *Sociologie des professions*, Armand Colin, 1998.

3. Lichtenberger Y., *op. cit.*, p. 147.

de la profession d'infirmière. Elle suppose conjointement une montée en expertise technique, nécessaire pour étayer le champ couvert par le conseil et une capacité d'écoute et de compréhension de la situation du client ou du patient, susceptible de faire la différence entre les prestations délivrées.

3 Les transferts de compétences en milieu hospitalier : pour de nouvelles pratiques collaboratives

Avant d'exposer l'expérimentation conduite, il convient de rappeler quelques spécificités du milieu hospitalier. Il s'agit d'un milieu extrêmement réglementé. L'intervention des professionnels auprès des patients y est régie par des actes médicaux, confiés par le législateur ou le pouvoir réglementaire à ceux qui ont acquis le degré de qualification requis. Par exemple, des lois et décrets, dits « décrets de compétences », définissent les conditions de formation et d'exercice, les actes professionnels et les rôles de l'infirmière. Tout acte non cité dans le décret peut être apparenté à un exercice illégal de la médecine, passible de sanctions disciplinaires ou pénales.

Il existe en outre une spécialisation poussée de ces professionnels, correspondant aux expertises acquises à l'issue de formations très longues pour les médecins, une hiérarchisation forte des rôles, des pouvoirs et des responsabilités entre soignants, et un cloisonnement important des services, considéré aujourd'hui comme préjudiciable au patient. Tout cela confère à l'hôpital public une configuration particulière, que H. Mintzberg¹ a qualifiée de *bureaucratie professionnelle*. Le pouvoir y est fondé sur la compétence professionnelle davantage que sur la position hiérarchique. La segmentation des salariés est forte et les évolutions de carrière fort limitées pour les personnels paramédicaux. Comme le rappelle A. Desreumaux², « ce type d'organisation apparaît lorsque le centre opérationnel est dominé par des opérateurs qualifiés qui utilisent des procédures difficiles à apprendre mais en même temps bien définies. Cela correspond à un environnement suffisamment complexe pour requérir l'utilisation de procédures dont l'apprentissage

1. Mintzberg H., *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation, 1982.

2. Desreumaux A., *Structures d'entreprise : analyse et gestion*, Vuibert, 1992.

est long et suffisamment stable pour que les compétences aient pu être standardisées. C'est la structure qu'adoptent volontiers les hôpitaux, les universités, certaines organisations de conseil ».

Dans ce cadre, les expérimentations conduites en milieu hospitalier en France sous le terme de « transferts de compétences » constituent une petite révolution ! Elles ont suscité beaucoup de débats, des engagements mais aussi des positions de repli, dont témoigne l'évolution de la terminologie : transfert de compétences a cédé la place à délégation d'activités, de tâches et l'accent a finalement porté sur la construction de nouvelles formes de collaborations professionnelles entre personnels soignants. Nous présentons le cadre de la démarche ci-dessous.

La raison d'être de cette démarche réside dans la pénurie annoncée et à venir de médecins. Autoriser la délégation aux personnels paramédicaux de tâches exercées par les médecins a pour but d'alléger la charge de travail de ces derniers et de les recentrer sur leur cœur de métier, le diagnostic, la prescription et l'encadrement notamment.

Le rapport du Professeur Y. Berland, sur la « Démographie des professions de santé » de novembre 2002 est à l'origine de l'institutionnalisation de ces expérimentations. « L'évolution démographique des médecins va clairement baisser alors que les besoins de santé ne cessent d'augmenter. Quel que soit le *numerus clausus* fixé pour les années futures, la densité médicale chutera à 305 pour 100 000 habitants en 2012, puis 270 en 2020, contre 330 aujourd'hui. Or la demande potentielle de soins va augmenter de 14 % dans les vingt prochaines années. D'ores et déjà nous assistons à une augmentation du temps médical consacré au patient en raison d'un vieillissement de la population, d'une sécurité sanitaire croissante et d'une information au patient plus pressante »¹. Cette pénurie est accrue par les effets du *papy-boom*, qui « va provoquer un véritable choc démographique (un départ sur deux d'ici 2015), notamment pour l'encadrement (en moyenne 90 % de départs d'ici 2015) et va classer en "métiers sensibles" certains métiers qui jusqu'alors ne connaissaient pas ou peu de pénurie en personnels sur le marché du travail (infirmiers, techniciens) »². Le risque de pénurie est aggravé par l'attractivité moindre de certaines spécialités pour les jeunes médecins (oncologie par exemple).

1. V. interview du professeur Y. Berland, in *Décision Santé*, n° 202, février 2004 p. 11.

2. *Soins Cadres*, n° 51, août 2004.



Repères

Les transferts de compétences :
expérimentation sous contrôle de l'État

À la suite du rapport du Professeur Y. Berland « Transferts de tâches et de compétences : la coopération des professions de santé » en octobre 2003, le ministre de la Santé et des solidarités a lancé en décembre 2003 une démarche d'expérimentation sur ce thème. Seize expérimentations ont été lancées entre 2004 et 2007¹, sélectionnées parmi des initiatives volontaires émanant des établissements, sans financement spécifique ni augmentation de salaire pour les volontaires.

L'objectif de ces expérimentations est de tester la faisabilité d'un transfert de tâches ou d'activités des médecins aux personnels paramédicaux, de définir les conditions nécessaires à sa réalisation, d'identifier les besoins de formation pour l'accompagner et de procéder à un certain nombre de mesures : taux de satisfaction des patients, des personnels médicaux et paramédicaux, taux de réussite, mesure du temps dégagé pour le médecin grâce à ces délégations de tâches.

Les délégations d'activités sont organisées autour de deux champs :

- le périmètre médico-technique avec le traitement de l'image, la pratique de l'échographie ou de l'échocardiologie et la dosimétrie en cancérologie ;
- le périmètre plus médical avec des consultations infirmières en cancérologie, hépato-gastro-entérologie et néphrologie².

Ces expérimentations d'une durée prévue de six à neuf mois, voire douze sur dérogation, obéissaient à un protocole précis. Un dispositif de suivi et de coordination a été créé, associant l'Agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES), le Centre de recherche en économie de la santé, le Haut comité de santé publique et l'École nationale de santé publique. Il a élaboré les modalités de l'évaluation.

Ces expérimentations impulsées, suivies et encadrées par le ministère de la Santé, s'inscrivent dans un cadre législatif et réglementaire précis. Un dispositif juridique spécifique a en effet été mis en place : c'est l'article 131 de la loi n° 2004-806 du 9 août 2004, qui permet de déroger pour une durée limitée à l'exercice illégal de la médecine à titre expérimental. L'agenda législatif et les projets eux-mêmes ont requis un temps plus long mais sept expérimentations ont été finalisées à l'automne 2004 et un premier arrêté d'expérimentation rend compte de cinq projets (rapport Y. Berland, Y. Bourgueil, 2006³).

1. Source : Pr. Grünefeld J.-P., « Recommandations pour le plan cancer 2009-2013 », *Rapport au président de la République*, 14 février 2009.

2. V. l'interview du professeur Berland Y., in *Décision Santé*, n° 202, février 2004, p. 11.

3. Source : Rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil Y., « Cinq expérimentations de coopération et de délégation de tâches entre professions de santé », Observatoire National de la Démographie des Professions de Santé, juin 2006.

L'exemple suivant rend compte d'un type d'expérimentation en soins cancérologiques, mené dans le centre.

Exemple — Délégation de tâches de l'oncologue radiothérapeute et du radiophysicien au manipulateur : le temps gagné par les médecins

Le transfert de compétences concernait les manipulateurs radio. Trois opérations susceptibles d'être déléguées ont été ciblées :

- la simulation : avant de démarrer un traitement, on en fait une simulation, à l'aide d'un simulateur,
- le contourage : opération consistant à délimiter la zone à irradier, sans toucher à des parties saines,
- la dosimétrie : calcul de la dose à délivrer à partir de la prescription du médecin, et contrôle de sa mesure et de la dose délivrée par la machine par le radiophysicien¹.

C'est l'une des expérimentations où le temps gagné pour les médecins a pu être précisément mesuré : 15 à 30 minutes par simulation standard ou virtuelle, dans le cadre d'un protocole de préparation à un traitement sur prescription médicale, 30 minutes par contourage, et pour les radiophysiciens, 60 minutes par dosimétrie complexe.

Le rapport d'étape de juin 2006², faisant état des évaluations réalisées sur les cinq premières expérimentations achevées, conclut à la faisabilité des délégations de tâches. Il en souligne l'intérêt pour :

- les personnels, en termes de carrière notamment, de revalorisation de ces professions souvent difficiles ;
- les patients, objet d'un suivi « plus humain », prenant mieux en compte leurs problèmes personnels (même s'il conclut aussi à une hausse du coût de prise en charge du patient dans la mesure où les infirmières y consacrent davantage de temps que les médecins !) ;
- l'établissement lui-même. Car dans un paysage sanitaire et hospitalier en pleine mutation, « la compétence médicale, soignante, technique ou médico-technique, administrative, devient un facteur discriminant entre les établissements de santé, publics ou privés » et « l'absence de certaines compétences ou de certains métiers peut mettre en jeu le maintien de certaines activités dans les établissements »³.

1. Traduction en termes profanes des termes médicaux ! Nous prions le lecteur averti de nous en excuser.

2. Rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil Y., *op.cit.*

3. *Soins Cadres*, n° 51, août 2004.

Exemple — Faisabilité d'un poste d'infirmière experte

Le rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil conclut par exemple à la faisabilité d'un poste d'infirmière experte en hémodialyse pour faire face à la pénurie annoncée de néphrologues, réduire les délais d'attente pour les consultations et offrir des perspectives de carrière aux infirmières. Il en identifie les conditions de recrutement (plus de 5 ans d'ancienneté en dialyse, en l'occurrence plus de 10 ans¹) et de formation et définit les règles des prescriptions auxquelles elles sont autorisées.

L'intérêt majeur de cette démarche réside selon nous dans l'opportunité de rencontre qu'elle crée entre une régulation de contrôle (l'État, les autorités de santé, les ordres professionnels) et la régulation autonome dans les établissements, celle que des équipes hospitalières ont mise en œuvre, bien avant le lancement de la démarche.

De fait, cette expérimentation n'a pu avoir lieu, dans les termes et les délais qui lui étaient impartis, que parce que des établissements développaient déjà des pratiques collaboratives et, au sein d'équipes expérimentées, pratiquaient déjà la délégation d'opérations ou d'activités. À l'hôpital, nécessité fait loi et des personnels paramédicaux ont développé des compétences qui vont au-delà du cadre de leur emploi et de leur qualification, même si nul n'est habilité à intervenir dans le champ de compétences d'un autre professionnel. Comme le souligne le rapport d'évaluation, « nous avons pu à cette occasion constater l'importance des initiatives et des projets visant à redistribuer les rôles et les tâches entre les professionnels pour faire face à une augmentation mais aussi à une évolution de la demande de soins² ». Ainsi, l'expérimentation entérine et officialise ce constat. Elle admet la faisabilité de transferts d'activités mais elle explore également ses conditions (profils des personnels engagés dans la démarche, expériences acquises, savoirs à acquérir, conditions organisationnelles).

Par ailleurs, les établissements volontaires pour l'expérimentation étaient déjà engagés dans des démarches compétence, propices à l'élargissement des activités et des savoir-faire, au développement d'une compétence collective fondée sur des pratiques collaboratives entre personnels soignants, entre soin et administration. En outre, les

1. Rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil Y., *op.cit.*, p. 8.

2. Rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil Y., *op.cit.*, p. 4

historiques d'expérimentations montrent que les délégations d'activités concernent avant tout des personnels paramédicaux expérimentés, impliqués et demandeurs d'opportunités d'évolutions de carrière, ayant déjà acquis une bonne expérience professionnelle. Un tel contexte a été déterminant de la réussite, voire de la faisabilité de l'expérimentation qui a échoué dans des contextes « non préparés ».

Ainsi les compétences mises en œuvre débordent le périmètre de l'emploi et de la qualification. Elles répondent en outre à des besoins organisationnels et sociaux. On pourrait penser à la lecture de ce rapport que les conditions sont réunies pour une régulation conjointe qui permettrait de faire valoir les compétences détenues et de redéfinir les qualifications attendues. Rien n'est moins sûr, l'ensemble des acteurs, les institutions, les organisations professionnelles, les personnels eux-mêmes témoignant d'attitudes ambivalentes.

Dans l'exemple de transfert de compétences présenté plus haut, les manipulateurs ont vu une volonté de « se débarrasser des tâches qui n'intéressent pas les médecins », et les médecins, une volonté d'économie (« on veut faire faire une partie de nos tâches par des personnes non qualifiées pour cela »). Il importe toutefois de souligner que l'expérimentation a eu lieu dans un contexte difficile de pénurie de manipulateurs, avec des postes vacants et des difficultés de recrutement ! L'expérimentation a été réalisée en heures supplémentaires, en dehors des horaires normaux de travail¹. Pourtant, un paradoxe, et non des moindres, est que c'est l'expérimentation où le temps gagné par les médecins est sans doute le plus probant, la collaboration entre ces différents métiers étant reconnue comme essentielle !

Section 3 **COMPÉTENCES/QUALIFICATION : UNE COMPLÉMENTARITÉ À GÉRER**

Nous revenons dans cette troisième section sur les enseignements que nous pouvons tirer de la mise en œuvre de la gestion des compétences en milieu réglementé. Plus ils sont fermés, plus ces marchés du travail nous invitent à regarder l'amont de l'organisation et à revenir sur l'adéquation entre formation et emploi, surtout quand le recrutement pour un métier donné se pratique quasiment à l'entrée en formation, comme

1. Rapport du professeur Berland Y. et du docteur Bourgueil Y., *op.cit.*, p. 44.

c'est le cas pour les infirmières par exemple. Ils nous invitent également à considérer l'articulation entre deux approches de la compétence :

- la compétence au sens gestionnaire, celle que mobilise l'organisation pour adapter les comportements des salariés à des contextes changeants, ceux que les salariés mettent en œuvre pour s'adapter aux exigences et contraintes de l'organisation ;
- la compétence au sens juridique, celle qui définit les qualifications de certaines professions dans des textes réglementaires et législatifs.

1 La notion de parcours professionnel : outil de gestion de la complémentarité qualification/compétence

La notion de parcours professionnel est utilisée par les deux établissements comme un moyen de gérer les complémentarités entre qualification et compétence. Elle permet de les inscrire dans une dynamique d'évolution des compétences individuelles mais aussi des professionalités attendues dans un contexte de changement.

Nous avons déjà souligné cette complémentarité dans la démarche mise en œuvre par le centre de gestion¹. Elle se confirme dans le centre hospitalier. Les deux notions formalisent les capacités professionnelles d'un individu, en rapport avec un métier, mais dans des registres et des espaces différents :

- en amont de l'organisation, sur le marché planifié ou réglementé des qualifications pour la première ;
- au sein de l'organisation pour la seconde, dans un espace collectif de distribution des rôles et des connaissances.

La qualification relève en effet de l'ordre institutionnel qui garantit par un titre l'acquisition de savoirs objectivés et les hiérarchise en niveaux de diplômes, correspondant à des niveaux d'emploi. Leur légitimité n'est pas contestée en soi mais cette objectivation reste extérieure à l'entreprise et la qualification n'est pas perçue comme un outil

1. Cazal D., Dietrich A., « Entre investissements de forme et opérations de chainage : la démarche compétence d'un centre de gestion », in Defelix C., Klarsfeld A., Oiry E. (coord.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert, 208, pp. 123-147.

de gestion. C'est ici qu'intervient la compétence. Elle incarne cet outil qui fait défaut à l'entreprise pour :

- définir les termes d'une professionnalité en mutation : il s'agit toujours de comptabilité mais d'une comptabilité en situation, appelée à être « davantage » que de la technique comptable, c'est-à-dire du conseil de gestion ;
- renouveler ses règles de gestion afin de prendre en compte la contribution individuelle ou les savoir-faire spécialisés développés dans un domaine donné qui sortent du cadre du statut d'infirmière diplômée d'état mais témoignent d'une compétence rare.

Sa légitimité est d'abord organisationnelle.

La qualification acquise est ainsi le point de départ d'un déploiement de compétences qui se fait dans l'entreprise. Elle « précède » la compétence en ce sens qu'elle gouverne la sélection des candidats. Conformément à sa fonction sociale d'insertion professionnelle, le diplôme fournit les arguments nécessaires à la contractualisation de l'échange salarial. D'une part, il atteste la qualification indispensable à l'exercice d'un métier. D'autre part, il a une valeur assurancielle : il certifie des capacités d'assimilation et d'adaptation et devient la garantie d'une employabilité. Mais la détention d'un diplôme même de haut niveau n'exclut pas la nécessité d'un apprentissage du métier en situation et l'entreprise est conçue comme un espace de mise à l'épreuve de la qualification.

Les compétences techniques et relationnelles s'exercent et se développent avant tout au sein de l'entreprise, dans la mise en œuvre et le rodage de techniques spécifiques, dans l'apprentissage d'opérations qui, s'agissant de comptabilité ou de soins infirmiers, sont rigoureusement ordonnées. À ce niveau, elles sont la traduction contingente de la qualification : elles traduisent la manière dont un individu s'approprie des connaissances et les mobilise en situation de travail, dans un contexte donné. Cette mise à l'épreuve est aujourd'hui « mise en scène », formalisée par les deux centres dans des parcours balisés qui combinent apprentissage, progression professionnelle et reconnaissance des compétences acquises. Raisonner parcours professionnel invite à identifier des situations de travail qualifiantes, des durées minimales d'apprentissage, des seuils de difficultés et des « épreuves-tests » en vue de la validation des compétences.

Exemple — Une instrumentation de gestion propice au développement de parcours professionnels

L'emploi-cible de comptable conseil permet de reconfigurer l'ensemble des emplois de comptable, hiérarchisés en emplois-repères dans la convention collective. Mais surtout, en termes de GRH, il vise à assurer un parcours d'apprentissage du métier obéissant à un schéma de progression rigoureux : il va de la maîtrise du technico-procédural à celle de la relation client jusqu'au développement d'une capacité de conseil autonome et responsable ; au-delà, dans une perspective d'évolution de carrière, il se traduit par l'accès potentiel à une fonction d'encadrement. L'emploi-cible tire donc l'ensemble des emplois vers cette compétence devenue distinctive pour le centre.

Le centre hospitalier a intégré dans l'entretien d'évaluation une grille d'évaluation des compétences. Par exemple, l'infirmière doit développer dix compétences clés, stratégiques pour les métiers du soin en cancérologie, au travers de situations de travail emblématiques, rigoureusement identifiées. La validation se fait en situation de travail, dans le cadre d'un parcours professionnel.

Celui-ci est défini au sein d'une filière professionnelle, les passerelles entre métiers étant limitées dans un contexte d'emploi aussi réglementé. Le parcours professionnel intègre en fait une succession de parcours, adossés à un parcours de formation en interne. Le parcours d'intégration commence avant l'embauche, dans le cadre de relations avec les écoles (stages, allocations d'études, emplois d'été). Partant d'un niveau-repère fixé à l'entrée, une première évaluation a lieu à 2 mois, puis à 12 mois. À l'issue de tests, l'embauche se fait en CDD dans tous les cas, pour une durée maximale d'un an. S'ensuit le parcours d'intégration au sein d'un secteur, sous double tutelle : un tuteur hiérarchique, le cadre du département et un tuteur opérationnel qui suit, contrôle le travail, organise un parcours sur différents postes de travail jugés qualifiants.

Une fois le cœur de métier acquis, le dernier parcours concerne l'exploration et l'acquisition de domaines d'expertise spécifiques à la cancérologie. Deux paliers structurent alors l'évaluation du parcours professionnel et la validation des compétences : l'un à 5 ans, l'autre à 10 ou 12 ans. Une procédure interne de validation de l'expérience, reconnue à l'échelle du réseau national, conduit aux décisions de gestion d'une commission *ad hoc* (augmentations individuelles, formation, bilan de carrière, etc.)

Le tableau 7.2 récapitule les spécificités et complémentarités entre les deux espaces de qualification et de compétence.

Tableau 7.2 — Spécificité et complémentarité des espaces qualification-compétence

	Espace de qualification	Espace de compétence
Construction	En amont de l'organisation, sur le marché planifié des qualifications ou dans les instituts délivrant les diplômes d'État	Dans l'organisation, au sein d'un espace collectif de distribution des rôles et des connaissances, en fonction des spécificités et des contingences des services
Preuve, titre	Diplôme comme garantie de savoirs et savoir-faire acquis	Mise en acte de la connaissance et évaluation des compétences et des résultats par le n + 1 et/ou une commission de validation des acquis
Fonction, rôle	Insertion professionnelle, recrutement	Apprentissage du métier, production de connaissances
Cible professionnelle	Emplois-repères légitimés dans une convention collective	Activités ajustées en permanence, en fonction des contextes interne, externe
Mode de rétribution	Positionnement au sein de la convention collective	Prise en compte de la contribution individuelle

Adapté de D. Cazal, A. Dietrich, 2006.

2 L'adéquation formation-emploi : la qualification à l'épreuve de la compétence

Pour clore ce voyage en « milieu réglementé », nous reviendrons sur la question de la qualification et de ses transformations. Cette question est très complexe et nous ne ferons que l'effleurer en soulignant à partir de nos cas d'étude l'éventail de choix qui s'offrent aux acteurs pour une régulation conjointe. L'observation en milieu réglementé constitue un bon analyseur des relations entre formation et emploi. Les professions réglementées s'appuient en effet sur une adéquation entre formation et emploi qui révèle ses limites quand les métiers et les professionnalités sont appelés à se transformer.

À ce titre, l'expérimentation des transferts de compétences est fort intéressante car elle constitue un bon analyseur :

- de la transformation des métiers et des conditions d'émergence de nouveaux métiers au sein d'une organisation ;
- de la rigidité et des limites d'une gestion statutaire des personnels ;
- des difficultés à faire évoluer les systèmes de qualification et reconnaître les qualifications des individus.

L'expérimentation confirme l'existence de pratiques et de compétences non reconnues, malgré une standardisation forte des qualifications, des activités et des procédés de travail. L'autonomie n'est donc pas l'apanage des médecins, elle concerne d'autres fonctions malgré le déni dont elle fait l'objet. Elle atteste ainsi que « la seule approche statutaire ne rend plus compte de ce que font réellement les personnels. Le statut donne peu d'informations sur les activités ou les compétences à développer, et surtout, n'intègre pas ou mal les évolutions de l'environnement (technologique notamment) »¹. Il y a donc un écart entre le statut d'une part, et les exigences des emplois et les évolutions des métiers d'autre part. L'expérimentation souligne aussi, quoi qu'on en dise, les limites du système de formation initiale. Car si elle conclut à la faisabilité des délégations, elle souligne les déficits de connaissance des paramédicaux. Elle rend compte d'une certaine manière de la difficulté des acteurs à s'entendre sur les termes d'une régulation conjointe. Nous prendrons l'exemple de la profession d'infirmière pour illustrer notre propos.

Exemple — Infirmière, un statut en question

Nombre de rapports aux plus hautes instances rappellent son importance dans la gestion des soins et son rôle de pivot. On admet qu'elle est la mieux placée pour connaître les besoins du patient, répondre à ses souffrances comme à ses difficultés psychologiques. On réaffirme l'importance de ses compétences relationnelles². Sa position la situe à la croisée de plusieurs mondes : le monde scientifique et médical, celui de l'aide (aides-soignantes, auxiliaires de vie), le monde administratif, et lui permet d'assurer un travail de traduction entre tous ces acteurs et le patient et sa famille³. Mais nombreuses restent en France les résistances à un statut d'infirmière experte, de pratique infirmière avancée, autorisée à prescrire. Face à cela, l'exemple du Québec alimente les débats,

1. Martin F., « Les compétences actuelles de l'infirmier et celles du cadre » in Rapiou M.-T., Riondet J. (coord.), *op. cit.*, p. 41.

2. Rigaux J., « Affirmer haut et fort la singularité des pratiques infirmières » in Rapiou M.-T., Riondet J. (coord.), *op.cit.*, p. 54.

3. Acker F., « Comment disposer des ressources professionnelles de demain ? Questions pour le recrutement des infirmières en France », in Rapiou M.-T., Riondet J., *op. cit.*, p. 109.

en faveur d'une diversification des statuts. Il existe à l'université Laval une faculté des sciences infirmières qui forme des infirmières cliniciennes, des infirmières cliniciennes spécialistes exerçant un rôle de conseil, des infirmières praticiennes spécialisées, des chercheurs en sciences infirmières ou en santé communautaire (doctorat) contribuant au développement disciplinaire et à l'amélioration de la santé¹.

De fait, le système de formation suscite de nombreuses interrogations². « En France, la filière d'études (infirmières) n'a pas évolué depuis 1992, pas plus d'ailleurs que les modalités de sélection au concours d'accès aux 330 IFSI (instituts de formation en soins infirmiers) »³. On s'interroge donc sur son adéquation aux exigences actuelles des organisations hospitalières, aux évolutions technologiques qui transforment les pratiques chirurgicales et aux changements organisationnels dans les modes de prise en charge des patients. Ces transformations exigent des infirmières des compétences de plus en plus techniques, avec la multiplication d'appareillages élaborés, des compétences relationnelles, de coordination et de gestion de réseaux de soins, avec le développement de la chirurgie ambulatoire ou des savoirs théoriques plus poussés pour s'adapter aux développements de la recherche clinique.

Par ailleurs, une réforme de la formation est en cours, « imposée » par la réforme du LMD qui conduira à son « universitarisation ». Cette réforme sera d'autant plus importante qu'il y a aussi des pénuries d'infirmières, certes territoriales, mais il importe surtout de revaloriser la profession. « Le métier (d'infirmière) n'attire plus car il apparaît comme contraignant, mal reconnu au niveau financier, mal reconnu également au niveau de la formation et de ses contraintes »⁴. Plus globalement, « l'universitarisation » des formations paramédicales pourrait conduire, selon certains, au développement de niveaux de qualification intermédiaires entre les dix ans d'études des médecins et les trois ans de formation des infirmières ou des manipulateurs en électroradiologie.

Quoi qu'il advienne de ces réformes, les questions posées ne sont pas nouvelles et si l'expérimentation des transferts de compétences les réactive, c'est d'abord en raison de la pénurie de médecins, à venir ou déjà sensible dans certains territoires. Cet exemple nous montre

1. Morin D., « La filière de formation en continuité « LMD » : le cas de la Faculté des Sciences Infirmières de Laval, Québec, Canada », in Rapiou M.-T., Riondet J. (coord.), *op. cit.*

2. Dont l'ouvrage collectif de in Rapiou M.-T., Riondet J. (coord.) se fait l'écho, *op. cit.*

3. Rapiou M.-T. : « introduction », *op.cit.*, p. 14.

4. Martin F., *op.cit.*, p. 41.

comment telle ou telle contingence conduit à prendre en compte, à reformuler et à légitimer un problème dont les établissements doivent s'accommoder au quotidien, tandis que les solutions mises en œuvre (partage de savoirs, redistribution ou délégation d'activités, pratiques collaboratives) continuent de susciter des résistances, plus ou moins corporatistes à leur validation. Nombre de partisans d'une réforme des statuts et des qualifications estiment ainsi que le rapport Y. Berland de 2002 ne va pas assez loin et comptent sur les contraintes que posera la pénurie de médecins pour faire évoluer la situation.

Toutefois, dans un contexte de réductions budgétaires, tout risque de dérive des salaires reste une contrainte prioritaire. Dans ce cadre, nous souhaitons montrer que la qualification peut se définir au travers de choix multiples, qui ne se limitent à la hausse des niveaux de diplômes. Nous reprendrons l'exemple de la « dosimétrie », opération déléguée au manipulateur radio.

Exemple — Compétence et choix de formation

Les uns parlent d'un métier émergent et une licence professionnelle en dosimétrie a déjà été lancée dans le Sud de la France. D'autres considèrent qu'il s'agit d'un champ d'activité ou de compétences, appelant certes une formation mais qui peut s'inscrire dans un parcours de développement professionnel du manipulateur radio. Un choix est donc possible entre plusieurs options, qui appellent des arbitrages :

- une formation courte associée à une expérience pratique, qui reste dans le cadre de la délégation, et qui dans ce cadre peut être ou non reconnue,
- une formation incluse dans le cadre de la formation initiale du manipulateur par exemple,
- une formation professionnelle longue (un an) et diplômante, qui pourrait déboucher pour certains manipulateurs sur un nouveau métier de dosimétriste.

Se pose alors la question de la reconnaissance de la qualification acquise. Car, une fois qu'« un espace de construction des compétences » s'est mis en place, il reste à créer « un espace de reconnaissance de ces compétences » au sein de l'organisation. C'est le constat que dressent A. Moysand-Louazel et C. Merel¹ à propos de l'exemple suivant.

1. Moysand-Louazel A., Merel C. « Le management et la formation du collaborateur social : un enjeu stratégique pour le cabinet d'expertise-comptable », *Revue française de comptabilité*, n° 407, fév. 2008.

Exemple — De la formation à sa reconnaissance : le cas du collaborateur social, parent pauvre mais courtisé en cabinets d'expertise comptable

Lors de son congrès de 2006, l'ordre des experts-comptables a mis le « cap sur le social et les ressources humaines ». Au-delà de la paie, prestation de plus en plus difficile à rentabiliser, l'ordre vise à développer une stratégie de conseil aux PME dans le domaine social et une offre d'externalisation de la fonction RH. Cette spécialisation censée constituer une valeur ajoutée requiert des compétences auxquelles le diplôme d'expertise comptable ne prépare pas et qui n'est guère valorisée par la profession. Celle-ci peine par ailleurs à recruter des spécialistes du social, en raison notamment d'un déficit d'image.

Face à ces difficultés, l'ordre régional des experts-comptables de Bretagne a fait appel à l'université pour co-construire une offre de formation. Une licence professionnelle « Assistant Paie et Administration du Personnel » a été créée, qui se fait en alternance en contrat de professionnalisation au sein des cabinets. Elle offre ainsi des débouchés « privilégiés » aux étudiants, entérine l'appartenance à un marché professionnel, fidélise et sécurise les parcours professionnels des salariés qui s'engagent dans cette formation. Les auteurs concluent ainsi à l'apparition d'un micromarché professionnel. Toutefois, la rotation des jeunes diplômés, le fait qu'après leur stage en cabinet, ils se tournent vers un poste en entreprise n'apportent pas la compétence et la main-d'œuvre attendues. Les auteurs soulignent alors la nécessité de valoriser le métier dans la convention collective, d'une tarification mieux adaptée des activités et d'une augmentation des salaires.

Source : d'après A. Moysan-Louazel, C. Merel, 2008.

Enfin, signalons que le processus de qualification tend à se complexifier, en amont même de l'organisation, brouillant les repères traditionnels qui associent des emplois, des qualifications et des niveaux de rémunération.

La formation, même initiale, se conçoit de plus en plus en termes de parcours et ces parcours qualifiants tendent à se diversifier. Il est de plus en plus fréquent que des étudiants arrivant en dernière année de master de tel domaine aient suivi des parcours très différents, cumulant des savoirs dans des champs disciplinaires différents, visant à valider des « doubles compétences », selon l'expression consacrée, pour répondre aux exigences croissantes des entreprises et valoriser leurs aptitudes individuelles. Dès lors, comme le soulignent

C. Bédouwé, B. Fourcade et J.-F. Giret¹, le diplôme d'études supérieures terminal ne rend plus forcément compte d'un parcours de formation : ce dernier peut emprunter des voies diverses et être de plus en plus hétérogène. Le processus de formation se déconnecte alors de sa certification et devient un indicateur de compétences ou de potentiel, qui influence en tant que tel le processus de sélection. Les auteurs montrent en effet qu'à diplôme égal, le parcours de formation peut devenir une variable discriminante de l'insertion. Il importe de rappeler que le diplôme ne forme pas pour un emploi spécifique mais pour une carrière qui interpelle les entreprises quant à leur capacité et leur volonté de développer et reconnaître des parcours de qualification tout au long de la vie.

CONCLUSION

Les « histoires de compétence » en milieu réglementé évoquées dans ce chapitre sont loin d'être terminées et sont même déjà parties vers de nouvelles aventures, au gré de l'évolution des contextes réglementaires qui contraignent les gestionnaires à des ajustements permanents, de l'organisation, des équipes, des emplois, des savoirs et compétences, des instrumentations de gestion. À l'encontre d'une opposition simpliste entre compétence et qualification, nous avons souligné ce qui les apparente, leur rôle dans la régulation des problèmes posés par l'organisation du travail dans des contextes donnés ainsi que la complexité de leurs relations. La compétence constitue une notion gestionnaire mais elle désigne aussi en milieu réglementé une habilitation juridique à faire. La qualification renvoie à la fois au travail et au travailleur.

En définissant la compétence comme une manière de qualifier, nous avons montré comment, mobilisée pour penser et formuler les transformations des contextes de travail, elle permet de renouer avec la professionnalité des acteurs et ce qui fait le cœur de leur profession. Nous avons pu voir comment en milieu hospitalier, elle se confronte au problème de la reconnaissance et aux rigidités d'une gestion statutaire. Enfin, avec la notion de parcours, professionnel ou de for-

1. À propos des diplômés scientifiques issus de l'université, v. Bédouwé C., Fourcade B., Giret JF., « De l'influence du parcours de formation sur l'insertion : le cas des diplômés scientifiques », *Formation Emploi*, n° 106, avril-juin 2009, La Documentation Française, pp. 5-23.

mation, apparaît toute la diversité des choix de qualification, entre lesquels des arbitrages sont nécessaires. Ceux-ci restent néanmoins tributaires des jeux de pouvoir et d'influence entre les différents acteurs impliqués.

L'essentiel

Dès que la compétence est apparue en entreprise, ses relations avec la qualification ont fait l'objet de nombreux débats dont les termes ont évolué au cours du temps. Il est aujourd'hui possible de faire le point sur cette question clé. Il convient de rappeler la centralité de ces deux notions de compétence et de qualification dans les formes et les modalités de régulation des marchés du travail et de souligner que leurs relations sont plus complexes qu'il n'y paraît.

Le milieu réglementé présente un intérêt indéniable pour une telle analyse. L'accès à l'emploi y est en effet soumis à l'obtention d'une qualification donnée, attestée par un diplôme. La qualification se situe donc en amont de l'organisation dans laquelle son titulaire va la mettre en œuvre, pour déployer et développer ses compétences. Mais les évolutions environnementales mettent en cause, à des degrés divers, la pertinence de ces qualifications, voire en soulignent l'inadaptation dans un contexte de changement profond. Qualification et compétence sont donc à la fois dans une relation de complémentarité et d'opposition.

L'étude des démarches compétence mises en œuvre dans deux milieux professionnels (un centre de gestion, un centre hospitalier spécialisé) permet, au-delà de leurs spécificités de secteur, d'approfondir les relations entre compétence et qualification. La compétence y est mobilisée pour formuler et gérer les transformations qui affectent leurs marchés, leurs organisations, leurs activités, leurs techniques et leurs savoir-faire. Elle constitue à ce titre une manière de qualifier. Elle permet de définir de nouvelles exigences à l'égard des salariés, de pallier les insuffisances de la qualification et de conduire les changements attendus. Elle permet aussi aux deux organisations étudiées de renouer avec le cœur de métier de leur profession, à savoir un conseil, un service dans un domaine de compétence donné. Dans ce cadre, le terme de compétence renvoie conjointement à deux registres ; celui, juridique, de l'habilitation à faire, celui, technique, de l'expertise.

L'expérimentation des « transferts de compétences » en milieu hospitalier constitue un bon analyseur à la fois des enjeux et des difficultés de régulation dans un milieu réglementé. Si elle souligne la nécessité et la

faisabilité des délégations d'activités, elle invite à penser qu'une révision des systèmes de qualification est nécessaire pour certaines professions paramédicales. Elle rappelle néanmoins que la relation formation/emploi ne va pas de soi. Les exemples évoqués montrent que différents choix de formation sont possibles mais que les acteurs impliqués restent partagés quant à ces choix. Par ailleurs, les systèmes de formation initiale évoluent et transforment les modalités de la qualification. Ils se diversifient et favorisent ainsi des parcours hétérogènes qui deviennent pour les entreprises un critère de sélection au même titre que le titre du dernier diplôme. Le lien entre qualification et emploi se distend à son tour, perturbant les repères en vigueur.

Conclusion générale

Les démarches et instrumentations de gestion fondées sur la notion de compétence continuent de susciter l'intérêt tandis que des débats s'émeussent ou se renouvellent et que d'autres émergent au gré des événements qui affectent en permanence les contextes sociaux et organisationnels. Comment rendre compte simultanément de la permanence d'un construit de gestion et de la dynamique de ses ajustements, qui contribuent à renforcer sa spécificité et sa « logique » propre ?

L'ambition de cet ouvrage était de mettre en perspective près de trois décennies de développement et de structuration de ces démarches, d'interactions suivies entre pratiques de gestion des compétences et réflexions sur ces pratiques, afin de capitaliser sur les connaissances acquises, les apprentissages réalisés et les bilans qui en ont été tirés. Ces acquis sont nombreux, ils sont plus ou moins partagés au sein de communautés qui s'accordent à valoriser certaines dimensions. Certaines sont devenues plus prégnantes que d'autres. La dimension instrumentale s'est effacée derrière une approche développementale visant à construire des parcours de mobilité professionnelle et à mieux articuler formation et emploi. Dans le champ de la littérature en sciences de gestion, la dimension stratégique et l'intégration de la compétence au management de la performance ont élargi une approche auparavant limitée à la fonction RH.

Nous avons choisi de mettre l'accent sur la dimension contingente des approches en termes de compétences, afin de souligner les limites

et les risques d'un traitement universaliste et décontextualisé de la compétence. Les pratiques peinent encore à résolument prendre en compte les spécificités et les dimensions organisationnelles du travail ou, *a contrario*, à sortir du « circuit fermé » de l'entreprise pour appréhender l'incidence de l'environnement sociétal (système éducatif, système économique) sur les compétences et leur représentation. Nous avons rappelé à ce propos l'ambiguïté fondamentale qui traverse tout référentiel de compétences et la dénomination des compétences selon que l'on veut gérer la mobilité des individus ou évaluer le travail. Il serait ainsi temps que la réflexion sur la finalité de l'outil précède et détermine sa construction.

Pour réaliser cette mise en perspective, nous avons combiné plusieurs approches :

- une approche historique s'attachant d'une part aux contingences des contextes, et d'autre part aux continuités et discontinuités, aux filiations et aux ruptures entre des dispositifs qui ont pour nom gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (années 1980, années 2000), démarches de compétences (années 1990) ;
- une approche en terme de « problématisation », c'est-à-dire qui s'attache à la manière dont les entreprises et les institutions formulent ce qui leur apparaît comme un problème ou un enjeu : l'emploi, la relation salariale, la reconnaissance au travail, la performance, le management des hommes ;
- une approche comparative qui met en parallèle des pratiques, des milieux, des « histoires de compétence » illustrant des problèmes spécifiques auxquels les démarches compétences ont tenté de répondre, et qui fait surgir de ces confrontations de nouvelles connaissances.

Cela nous a permis de faire le point sur un certain nombre de questions, de controverses et d'enseignements.

Il est désormais possible de faire le bilan de la contribution de la gestion des compétences à la structuration et à la légitimité de la GRH : en l'instrumentant, elle concourt indéniablement à sa standardisation. Mais cette standardisation n'exclut pas le constat avéré d'une indéniable plasticité et d'une hétérogénéité des pratiques fondées sur la compétence. Cette diversité témoigne, au-delà de la banalisation des outils, de l'impérieuse nécessité d'une réflexion sur le besoin, les enjeux et les risques qu'il y a d'introduire la notion de compétence dans le

management ou la culture en vigueur, ainsi que sur les modalités d'action les plus adaptées. Contre toute tentation de mimétisme, ou pour ne pas s'en remettre aux vertus magiques de l'outil, il est nécessaire de mettre l'accent sur les choix de gestion qui président à la définition des cibles d'une démarche compétence.

Rappelons une fois de plus, contre la tentation normalisatrice, que le management des compétences ne peut se réduire à un *package* d'outils et de pratiques, copiés sur quelques « entreprises excellentes » ou achetés auprès de quelques « experts », qu'il suffirait de décliner selon les différents domaines ou fonctions de l'entreprise. Il n'est ni la panacée, impossible en toutes circonstances, ni un moyen inoffensif quand il est mobilisé sans discernement ou de manière inappropriée. Les risques de démobilitation des salariés, de désaccord des managers ou de « consensus mou » dans le meilleur des cas, restent patents. Réduire le management des compétences à un dispositif instrumental, c'est occulter les acteurs mais c'est aussi bien souvent accroître les contraintes et les charges qui pèsent sur les individus au travail.

L'analyse des pratiques montre également que toute instrumentation tend à devenir un objet autonome qui échappe à ses concepteurs et génère des effets souvent imprévus et parfois pervers que le promoteur d'une démarche compétence doit désormais interroger. L'inflation salariale, qui a pu découler de la mise en œuvre d'une rémunération par les compétences, est un effet possible qui doit être anticipé, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il faille abandonner toute réflexion sur le sujet. La difficulté récurrente qu'il y a à reconnaître la compétence acquise devrait également faire l'objet d'une réflexion à la hauteur de l'enjeu. Mettre en place des entretiens d'évaluation est devenu un objectif en soi. La manière dont ils s'insèrent dans un système conventionnel qui reste relativement déterminant, n'est pas toujours bien réfléchie.

Mettre en perspective les réalisations qui se sont succédé permet également de relativiser la portée novatrice du management des compétences. L'introduction de la compétence en gestion a indéniablement permis de gérer certains changements et d'y adapter les « ressources humaines ». Mais la compétence est aussi mobilisée pour traiter des problèmes qui ont toujours été au cœur des préoccupations du management : comment obtenir la meilleure performance de la part du personnel ? Comment contribuer au mieux à l'efficacité productive ? Comment gérer le travail pour que les hommes investissent dans les situations professionnelles le meilleur d'eux-mêmes ? Ces questions ne

sont pas nouvelles mais elles se posent avec d'autant plus d'acuité que les contextes de production changent. Les normes de gestion liées à la qualité totale qui ne cessent de se renforcer et de s'étendre à l'ensemble des échanges, exercent une emprise croissante sur les comportements au travail. La « procéduralisation » des activités, la hausse des niveaux de diplômes réclamés à l'embauche, l'intensification des rythmes de travail et la multiplication des exigences alourdissent les contraintes pesant sur les salariés et génèrent du stress et de la souffrance, là où l'autonomie et la responsabilité, dont se réclamaient les pionniers des démarches compétence, étaient censées favoriser leur épanouissement.

Une question, qui n'est pas nouvelle en soi, nous semble venir problématiser le management des compétences et ouvrir un champ de réflexion que nous n'avons fait qu'effleurer dans le dernier chapitre : dans quelle mesure le management des compétences contribue-t-il à l'aliénation des salariés au travail, au renforcement de la domination et de la contrainte ? On nous objectera que certains avaient bien prédit ce risque ! Certes, mais nous continuons de penser que l'action managériale ne peut s'exercer qu'en affrontant les champs de tension auxquels l'environnement et l'entreprise sont confrontés. Nous ne croyons pas qu'il soit possible d'obtenir une convergence simple entre efficacité économique et efficacité sociale. Autrement dit, nous ne pensons pas qu'il convienne de conduire de « bonnes » politiques sociales, relayées par de « bons » managers, pour atteindre une hypothétique harmonie. Nous croyons plutôt au caractère inévitable du conflit, à la nécessité de se confronter à une « gestion des contradictions »¹, qui remet en cause le postulat de la convergence des finalités, des enjeux, et des intérêts.

L'inflation de l'usage du terme de compétence étendu à l'entreprise, voire à l'environnement, induit une vision consensuelle de l'entreprise, voire une vision harmonieuse des relations entre l'entreprise et son environnement peu réaliste. La crise financière mondiale des années 2008 et 2009 a souligné la fragilité des équilibres économiques et sociaux, alors que ces années auraient dû voir se développer en France les effets bénéfiques d'accords de GPEC censés contraindre les entreprises à assumer les conséquences sociales de leurs choix de gestion. Cette primauté de la logique financière sur la logique sociale qui s'est rappelée à nous en des termes violents, nous autorise-t-elle encore à voir dans la compétence le socle commun à toutes les fonctions de l'entreprise,

1. Brabet J., « La GRH en trois modèles », in Brabet J. (dir.), *Repenser la GRH ?*, Economica, 1993.

susceptible de réconcilier l'économique et le social ? De même, si l'intégration de la gestion des compétences au management global de la performance de l'entreprise reste un objectif à poursuivre, nous avons montré, contre toute vision simpliste, l'existence de niveaux d'action caractérisés par des finalités, des enjeux et des intérêts différents, voire contradictoires.

Face aux dérives des discours managériaux à partir des notions de « ressources » et d'avantage concurrentiel appliqué au personnel, nous proposons le principe d'un *droit à un « engagement mesuré » de la part de l'individu*.

D'une part, le management des compétences ne peut valablement traduire une volonté de toute puissance de l'entreprise qui dénierait aux salariés toute capacité de résistance ou d'opposition. Non seulement la présence d'intérêts contradictoires est inhérente à l'action organisée – nous l'avons largement évoqué – mais elle lui est nécessaire pour survivre et se renouveler.

D'autre part, si l'on accepte de considérer que le développement et la mobilisation des compétences par les salariés puisent abondamment dans leurs ressources personnelles (notamment sous l'angle des motivations), le management des compétences ne peut s'appuyer sur l'idée que le salarié est tout entier dédié à l'entreprise. En revanche, le management des compétences peut utiliser sa force de projet pour susciter chez lui l'envie de s'investir dans des réalisations professionnelles dans l'intérêt de l'entreprise et dans son intérêt personnel.

Dans ce cadre, il devient possible de définir les bases d'un intérêt partagé. Si le choix de travailler et de s'investir dans une entreprise de préférence à une autre, exprime un droit individuel, il s'accompagne (et est nécessairement accompagné) de contraintes ou de devoirs. Il en va de même pour les organisations vis-à-vis des salariés et pour la collectivité vis-à-vis de ses membres. Chaque partie espère tirer légitimement les bénéfices de ses engagements. Dans la mesure où le management des compétences s'appuie sur la mobilisation personnelle et collective des travailleurs, la possibilité pour chaque partie d'être gagnante ne peut que générer des conflits d'intérêts. Les intérêts des uns s'inscrivant généralement, d'abord, contre les intérêts des autres, la négociation, et ce qui en amont la rend possible (notamment la communication sur les projets, les objectifs, les moyens) constitue l'outil indispensable du manager.

Bibliographie

- AMADIEU J.-F., CADIN L., *Compétence et organisation qualifiante*, Economica, 1996.
- ANSOF I., *Corporate Strategy*, Mac Graw Hill, 1965.
- ARGYRIS C., *Strategy, Change and Defensive Routines*. Boston : MA, Ballinger, 1985.
- ARGYRIS C., SCHÖN D., *Organizational learning : A theory of action perspective*, Reading, Mass., Addison-Wesley, 1978.
- AUBERT N., DE GAULEJAC V., *Le coût de l'excellence*, Seuil, 1991.
- AUBRET J., GILBERT P., PIGEYRE F., *Savoir et pouvoir, les compétences en question*, PUF, 1993.
- BASS M.B., « From Transactional to Transformational Leadership : Learning to Share the Vision », *Organizational Dynamics*, hiver 1990.
- BEAUJOLIN F., *Vers une organisation apprenante*, Liaisons, 2001.
- BEAUVOIS J.-L., JOULE R., *Soumission et Idéologie*, PUF, 1981.
- BECKER G., *Human capital*, Columbia University Press, 1964, 2^e éd., 1975.
- BÉDUWÉ C., FOURCADE B., GIRET J.-F., « De l'influence du parcours de formation sur l'insertion : le cas des diplômés scientifiques », *Formation Emploi*, n° 106, avril-juin 2009, pp. 5-23.
- BERLAND Y., BOURGUEIL Y., « Cinq expérimentations de coopération et de délégation de tâches entre professions de santé », Observatoire national de la démographie des professions de santé, juin 2006.
- BERTRAND H., LAMOUREUX J.-L., VERMEL L., « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans les PME », *Travail et Emploi*, n° 57 bis, 1993, pp. 67-78.

- BOISSONNAT J., « Le travail dans vingt ans », Rapport du Commissariat général au plan, O. Jacob, 1990.
- BONNAFOS G. DE, GILBERT P., MUSSANO J.P., *L'organisation qualifiante*, Entreprise & Personnel, 1994.
- BOUTEILLER D., GILBERT P., « Réflexions croisées sur la gestion des compétences en France et en Amérique du Nord », *Relations Industrielles*, vol. 60, n° 1, 2005, pp. 3-28.
- BROCHIER D. (coord.), *La gestion des compétences*, Economica, 2002.
- BRUHNES B., « Démythifier un sigle ! », *Partenaires*, supplément au n° 14, avril 1991.
- BRUN J.-P., DUGAS N., « La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens », *Gestion*, vol. 30, n° 2, été 2005, pp.79-88.
- CADIN L., « Faut-il sortir la GRH de ses frontières ? », in BESSON P. (coord.), *Dedans, dehors. Les nouvelles frontières de l'organisation*, Vuibert, 1997, pp. 65-96.
- CADIN L., GUÉRIN F., PIGEYRE F., *Gestion des Ressources Humaines*, 3^e éd., Dunod, 2007.
- CAILLÉ A., « Présentation », *Revue du MAUSS*, n° 23, pp. 5-28.
- CANNAC Y. et la CEGOS, *La bataille des compétences*, Hommes et Techniques, 1985.
- CNPFP, « Objectif compétences », Actes de journées internationales de la formation, Deauville, 1998.
- COLIN T., GRASSER B., « La gestion des compétences : de la diffusion des pratiques et des outils au modèle ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 66, octobre-décembre 2007, pp. 18-29.
- CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.
- CURIE J., « La compétence en tant qu'interprétation causale », *Performances Humaines et Techniques*, n° 75/76, 1985.
- DANY F., LIVIAN Y.-F., *La gestion des cadres*, Vuibert, 1995.
- DEFÉLIX C., « Peut-on normaliser la gestion des compétences ? Enjeux et limites du volet compétences de la norme ISO 9001 version 2000 », 6^e Université de Printemps de l'Audit social, pp. 129-134, Tunis, mai 2004.
- DEFÉLIX C., DIETRICH A., RETOUR D., « Outils et modèles de la gestion des compétences en France : bilans et défis pour les années 2000 », XVIII^e Congrès de l'AGRH, Neuchâtel, septembre, 2007 (v. actes publiés sur le site www.agrh.eu).
- DEFÉLIX C., DUBOIS M., RETOUR D., « La gestion des compétences en PME : configurations et modalités de pilotage », 10^e Congrès de l'AGRH, Lyon, septembre 1999, pp. 403-412.

- DEFÉLIX C., KLARSFELD A., OIRY E. (coord.), *Nouveaux regards sur la gestion des compétences*, Vuibert, 2005.
- DEJOURS C., *Travail : usure mentale, De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, nouvelle édition augmentée, Bayard, 1993.
- DEJOUX C., « Typologie des organisations engagées dans un processus de gestion des compétences », *Gestion 2000*, n° 2, 1998, pp. 51-65.
- DEJOUX C., *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Editions d'Organisation, 2001.
- DELAMARE LE DEIST F., WINTERTON J., « What is competence ? », *Human Resource Development International*, Vol 8, n° 1, march 2005, pp. 27-46.
- DESREUMAUX A., *Structures d'entreprise. Analyse et gestion*, Vuibert, 1992.
- Développement & Emploi., « Les organisations qualifiantes », Document de synthèse pour le ministère de la Recherche, Programme Hommes-Travail-Technologies, 1992.
- DIETRICH A., « La compétence comme instrument de régulation de l'action organisée », *Gérer et comprendre*, Annales des Mines, 1997, septembre, pp. 71-82.
- DIETRICH A., « Compétence et performance : entre concepts et pratiques de gestion », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999/3, pp. 19-31.
- DIETRICH A., « Le manager intermédiaire ou la GRH mise en scène », *Management et Avenir*, n° 21, 2009, pp. 196-206.
- DIETRICH A., *Le management des compétences*, Vuibert, 2008.
- DIETRICH A., PIGEYRE F., *La Gestion des Ressources Humaines*, La Découverte, 2005.
- DUBAR C., « La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence », *Sociologie du travail*, n° 38-2, 1996, pp. 179-191.
- DUGUÉ E., « La logique compétence : le retour du passé », *Éducation Permanente*, n° 140, 1999/3, pp. 7-18.
- DUGUÉ E., MAILLEBOUIS M., « Autour de la compétence. Les notions, les pratiques, les enjeux. Bibliographie », CNAM, 1994.
- FLUCK C., LE BRUN CHOQUET C., *Développer les emplois et les compétences*, INSEP, 1992.
- FREICHE J., « L'emploi européen dans la tourmente des restructurations », in ALLOUCHE J., FREICHE J. (coord.), *Restructurations d'entreprise*, Vuibert, 2007, pp. 81-108.
- FRIEDMANN G., NAVILLE P., *Traité de sociologie du travail*, tome I. 3^e éd., Armand Colin, 1970.
- GALAMBAUD B., *Si la GRH était de la gestion*, Liaisons, 2002.

- GANGLOFF B., « L'Autorité et le pouvoir », in BERNAUD J-L, LEMOINE C., *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod, 2000, pp. 243-273.
- GASTALDI L., GILBERT P., « Transformations du travail de recherche et GRH des chercheurs », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 61, 2006, pp. 46-59.
- GAZIER B., *Vers un nouveau modèle social*, Flammarion, 2005.
- GILBERT P., *La gestion prévisionnelle des ressources humaines*, La Découverte, 2006.
- GILBERT P., « Transformer, c'est aussi (dés)apprendre », *Télescope, Revue d'analyse comparée en administration publique*, École nationale d'administration publique, Montréal, vol. 14, n° 3, 2008, pp. 51-61.
- GILLET P., « L'approche par les objectifs en pédagogie », *Éducation Permanente*, n° 85, 1985.
- GILLET P., « Utilisation des objectifs en formation : contexte et évolution », *Éducation Permanente*, n° 118, 1994, pp. 21-42.
- GIRET J.F., HATOT C., « Mesurer le déclassement à l'embauche : l'exemple des DUT et BTS », *Emploi Formation*, n° 75, 2001, pp. 59-73.
- GRIMAND A., VANDANGEON-DERUMEZ I., « L'organisation qualifiante entre autonomie et contrôle : vers une nouvelle conduite des processus de changement », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 32, juillet-août 1999, pp. 108-126.
- GRÜNEFELD J.-P., « Recommandations pour le plan cancer 2009-2013 », Rapport au président de la République, 14 février 2009.
- GUÉRIN F., PIGEYRE F., GILBERT P., « La professionnalisation de la fonction RH. Mythe et limites », *Revue française de gestion*, vol. 35, n° 194, mai 2009, pp. 105-121.
- GUÉRIN G., WILLS T., (2006), « L'alignement stratégique de la GRH », in ALLOUCH J. (dir.), *Encyclopédie des ressources humaines*, 2^e éd., Vuibert, pp. 16-25.
- HAMEL G., « Strategic Intent », *Harvard Business Review*, vol. 67, n° 3, 1989, pp. 63-76.
- HATCHUEL A., « L'intervention de chercheur en entreprise », *Éducation Permanente*, n° 113, pp. 73-88, décembre 1992.
- HATCHUEL A., WEIL B., *L'expert et le système*, Economica, 1992.
- IGALENS J., SCOUARNEC A., « La gestion par les compétences : construction d'une échelle de mesure », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 40, avril-mai-juin 2001, pp. 2-16.
- IRIBARNE (D') P., *L'étrangeté française*, Seuil, 2006.

- ISAMBERT-JAMATI V., « L'appel à la notion de compétence dans la revue l'Orientation Scolaire et Professionnelle à sa naissance et aujourd'hui », in ROPÉ F., TANGUY L. (Eds) *Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, L'Harmattan, 1994.
- JOUVENOT C., PARLIER M., *Élaborer des référentiels de compétences*, Lyon, Éditions de l'ANACT, 2005.
- KLARSFELD A., OIRY E. (coord.), *Gérer les compétences : des instruments aux processus*, Vuibert.
- KLARSFELD A., SAINT-ONGE S., « La rémunération des compétences : théorie et pratique », in PERETTI J-M., ROUSSEL P. (dir.), *Les rémunérations : politiques et pratiques pour les années 2000*, Vuibert, 2000, pp. 65-80.
- LAROCHE H., NIOCHE J.-P., *Repenser la stratégie*, Vuibert, 1998.
- LATTES J-M., LEMISTRE P., ROUSSEL P. (dir.), *Individualisation des Salaires et Rémunération des Compétences*, Economica, 2007.
- LE BOTERF G., *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Éditions d'Organisation, 1994.
- LE BOULAIRE M., RETOUR D., « Gestion des compétences, stratégie et performance de l'entreprise : quel est le rôle de la fonction RH ? », *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n° 70, déc. 2008, pp. 51-68.
- LE GOFF J.-P., *Le mythe de l'entreprise*, La Découverte, 1992.
- LEPLAT J., « Compétence et ergonomie », *Modèles en analyse du travail*, Bruxelles, Mardaga, 1991, pp. 263-278.
- LICHTENBERGER Y., « La gestion des compétences : une nouvelle régulation du marché du travail », in ALLOUCHE J. (dir.) *Encyclopédie des Ressources Humaines*, 2^e éd., Vuibert, 2006, pp. 143-152.
- LIVIAN Y.-F., *Organisation : Théories et pratiques*, Dunod, 1998.
- MALGLAIVE G., « Compétences et ingénierie de formation », in MINET F. et al., *La compétence : mythe, construction ou réalité ?*, L'Harmattan, 1994, pp. 153-157.
- MALHERBE D., SAULQUIN J.-Y., « Reconnaissance et GRH : au-delà de l'affirmation d'un mot, un enjeu de représentations », Les voies de la reconnaissance dans l'entreprise, ESC Rouen, octobre 1997.
- MARBACH V., *Évaluer et rémunérer les compétences*, Éditions d'Organisation, 1999.
- MARTINET A-C., SILEM A., *Lexique de gestion*, Dalloz, 1996.
- MARUANI M., REYNAUD E., *Sociologie de l'emploi*, La Découverte, 2004.
- MAURIÈS F. (dir.), « Les approches compétences : quelles perspectives pour la formation ? » *Actualité de la Formation Permanente*, n° 170, janv.-fév. 2001.

- McLAGAN P.A., « Models for excellence. The conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study », Washington, DC : American Society for Training and Development, 1983.
- McLAGAN P.A., « Models for DRH practice. The models. », Washington, DC : American Society for Training and Development, 1989.
- MERLE V., *De la gestion prévisionnelle des emplois à la gestion anticipée des compétences*, Bernard Bruhnes Consultants, mai 1992.
- MESCHI P.-X., « Le concept de compétence en stratégie. Perspectives et limites », AIMS, 1996.
- MÉTAIS E., « La transformation de l'environnement concurrentiel comme enjeu de l'approche fondée sur les ressources : le cas du groupe SEB », in QUÉLIN B., ARRÈGLE J.-L., *Le management stratégique des compétences*, Ellipses, 2000, pp. 235-261.
- MICHEL S., LEDRU M., *Capital compétence dans l'entreprise*, ESF, 1991.
- MINTZBERG H., *Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre*, Les Éditions d'Organisation, Agence d'Arc, 1984.
- MINTZBERG H., *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation, 1982.
- MISPELBLOM-BEYER F., *Encadrer, un métier impossible ?*, Armand Colin, 2006.
- MONTMOLLIN M. DE, *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octarès, 2^e éd., 1997.
- MORIN P., DELAVALLÉE E., *Le manager à l'écoute du sociologue*, Éditions d'Organisation, 2000.
- MOYSAN-LOUAZEL A., MEREL C., « Le management et la formation du collaborateur social : un enjeu stratégique pour le cabinet d'expertise comptable », *Revue française de comptabilité*, n° 407, février 2008.
- MULDER M., « Compétence – l'essence et l'utilisation de ce concept dans la formation professionnelle initiale et continue », *Revue européenne de formation professionnelle*, n° 40, 2007/1, pp. 5-23.
- OCDE, *L'investissement dans le capital humain, une comparaison internationale*, avril 1998.
- OIRY E., *De la gestion par les qualifications à la gestion par les compétences : une analyse par les outils de gestion*, Université d'Aix-Marseille II, LEST, Thèse de doctorat en sciences de gestion, janvier 2001.
- OSTY F., *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- PARADEISE C., « Les professions comme marchés du travail fermés », *Sociologie et société*, n° 2, 1988, pp. 9-21.

- PARLIER M., « Qualification et compétence » in ALLOUCHE J. (dir.), *Encyclopédie des Ressources Humaines*, 2^e éd., Vuibert, 2006, pp. 153-159.
- PARLIER M., *Gérer les compétences en PME*, Éditions de l'ANACT, septembre 2005.
- PARLIER M., PERRIEN C., THIERRY D., « L'organisation qualifiante et ses enjeux dix ans après », *Revue Française de Gestion*, n° 116, nov.-déc. 1997, pp. 4-17.
- PAUL J.-J., ROSE J. (dir.), *Les relations formation-emploi en 55 questions*, Dunod, 2008.
- PERETTI J.-M. (dir.), *Tous reconnus*, Éditions d'Organisation, 2005.
- PIAGET J., *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1967.
- PICHAULT F., NIZET J., *Les pratiques de gestion des ressources humaines : approche contingente et politique*, Le Seuil, 2000.
- PORTER M. E., *Choix stratégiques et concurrence : technique d'analyse des secteurs et de la concurrence dans l'industrie*, Economica, 1982.
- PRAHALAD C.-K., HAMEL G., « The Core Competence of the Corporation », *Harvard Business Review*, vol. 68, n° 3, 1990, pp. 63-76.
- PRIEM R., BUTLER J.E., « Is the resource based view a useful perspective for strategic management research ? », *Academy of Management Review*, vol. 26, n° 1, 2001, pp. 22-40.
- RAPIAU M.-T., RIONDET J., *Le « recrutement » des infirmières : de la formation aux pratiques d'une profession de santé*, L'Harmattan, 2009.
- REYNAUD J.-D., « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue Française de Sociologie*, XXIX, 1988, pp. 5-18.
- REYNAUD J.-D., « Le management par les compétences : un essai d'analyse », *Sociologie du travail*, 2001, pp. 7-31.
- REYNAUD J.-D., *Le conflit, la négociation et la règle*, Octarès, 1995.
- REYNAUD J.-D., *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin, 1993.
- REYNAUD J.-D., *Sociologie des conflits de travail*, PUF, 1982.
- RIBOUD A., *Modernisation, mode d'emploi*, Union Générale d'Éditions, 10/18, 1987.
- RIGAUX J., « Affirmer haut et fort la singularité des pratiques infirmières » in RAPIAU M.-T., RIONDET J. (coord.), *Le « recrutement » des infirmières : de la formation aux pratiques d'une profession de santé*, L'Harmattan, 2009.
- RIO J.-F., « Les outils de la gestion des compétences », *Entreprises et carrières*, n° 801, mars 2006, pp. 14-29.

- ROY O. DU, MAHIEU C. (dir.), *L'usine qui n'existait pas : Aluminium Dunkerque, projet d'organisation nouvelle*, Les Éditions d'Organisation, 1997.
- ROY O. DU, *Gérer la modernisation*, Éditions d'Organisation, 1989.
- RUBERY G., « Structured labour markets, worker organization and low pay », in AMSDEN A. (dir.), *The economics of women and work*, Hamonds-Woth, Penguin, 1980.
- SANTELMANN P., *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?*, Folio/Actuel, Gallimard, 2001.
- SAURET C., *Les organisations qualifiantes. Processus et développement des compétences professionnelles*, Entreprise & Personnel, 1989.
- SEGRESTIN D., *Les chantiers du manager*, Armand Colin, 2004.
- STANKIEWICZ F., « La démarche compétence comme solution à un problème d'incitation », in DUPRAY A., GUITTON C., MONCHATRE S. (dir.), *Réfléchir la compétence*, Octarès, 2003.
- SAINT-ONGE S. et al., « Pour une meilleure reconnaissance des contributions au travail », *Gestion*, vol. 30, n° 2, 2005, pp. 89-101.
- TANGUY L. (dir.), *L'introuvable relation formation-emploi*, La Documentation Française, 1986.
- TERSSAC G. DE, *Autonomie dans le travail*, PUF, 1992.
- TERSSAC G. DE, DUBOIS P. (dir.) *Les nouvelles rationalisations de la production*, Cepaduès, 1992.
- THIERRY D., *La gestion prévisionnelle et préventive de l'emploi et des compétences*, L'Harmattan, 1990 ; 2^e éd. augmentée Thierry D., Sauret C., 1993.
- THIONVILLE R., GILBERT P., « Fonction d'encadrement et développement de la compétence dans les organisations », in BERNAUD J.-L., LEMOINE C. (dir.), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Dunod, 2000, pp. 137-170.
- TIWONIAK S.A., « Le modèle des ressources et des compétences : un nouveau paradigme pour le management stratégique », in LAROCHE H., NIOCHE J.-P., *Repenser la stratégie*, Vuibert, 1998, pp. 166-204.
- TOMASINO C., « La gestion des compétences au service de la gestion des ressources humaines », *Actualités de la Formation Permanente*, n° 97, nov-déc. 1988, pp. 73-75.
- TRÉPO G., DELATTRE V., FERRARY M., « La gestion par les compétences : vers la concordance entre stratégie et GRH », *Cahiers de Recherche*, HEC, Jouy-en-Josas, 1997.
- VINCENS J.-P., « Les diplômes de cadre en France : regard sur l'évolution », Toulouse : Note du Lirhe, 2003.

- WEICK K. « The vulnerable system : An analysis of the Tenerife air disaster », *Journal of Management*, 16(3), 1990, pp. 571-593.
- WENGER E., MC DERMOTT R., SNYDER W.M., *Cultivating communities of practice*, Boston : Harvard Business School Press, 2002.
- WERNERFELT B., « A Resource-Based View of the Firm », *Strategic Management Journal*, vol. 5, n° 1, 1984, pp. 171-180.
- WILSON I., « Realizing the Power of Strategic Vision », *Long Range Planning*, vol. 25, n° 5, 1992, pp.18-28.
- WITTORSKI R., *Analyse du travail et production de compétences collectives*, L'Harmattan, 1997.
- ZARIFIAN P., « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante et flexibilité », *Éducation Permanente*, n° 112, octobre 1992, pp. 15-22.
- ZARIFIAN P., *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, 1995.
- ZARIFIAN P., « L'émergence du modèle de la compétence », in STANKIEWICZ F. (dir.), *Les stratégies d'entreprises face aux Ressources Humaines*, Economica, 1988, pp. 77-82.
- ZARIFIAN P., *Le modèle de la compétence*, Éditions d'Organisation, 2001.

Lexique français/anglais

Acquisition de compétences – *Skills acquisition*

Analyse du travail – *Job analysis*

Appréciation – *Appraisal, performance review*

Apprentissage organisationnel – *Organizational learning*

Aptitude – *Ability*

Capital humain – *Human capital*

Carrières (gestion des) – *Careers (management)*

Classification des emplois – *Job evaluation*

Compétences génériques – *Generic skills, Soft competencies (US)*

Compétence clé – *Key skill*

Compétences liées à la tâche – *Job skills*

Compétences requises – *Requisite competencies*

Compétences techniques – *Technical skills*

Connaissance – *Knowledge*

Double échelle – *Dual ladder*

Employabilité – *Employability*

Entreprise apprenante – *Learning organization*

Entretien de carrière – *Career interview*

Expert – *Expert*

Formation permanente – *Continuing vocational training*

Formation pratique – *On-the-job training*

Formation professionnelle – *Vocational training*

Gestion prévisionnelle des emplois – *Manpower planning*

Management des compétences – *Competency Management*

Organisation du travail – *Work organization*

Orientation professionnelle – *Vocational guidance*

Progiciel – *Software package*

Qualification – *Qualification*

Référentiel de compétences – *Skills base*

Rémunération – *Remuneration, Compensation (US)*

Répertoire des emplois – *Job directory*

Savoir(s) – *Knowledge*

Savoir-faire – *Know-how*

Validation des acquis – *Accreditation for work experience*

Index

A

accord « A CAP 2000 » 28
acquisitions de compétences 149
adaptation 12
Agence Nationale pour l'Emploi
(ANPE) 30
aires de mobilité 111
American Compensation
Association 126
analyse
 du travail 66, 103, 110, 137
 stratégique 79
appréciation 54, 119
 des salariés 51, 103
apprentissage organisationnel 153
approche ressource 80, 85, 91
aptitudes 10, 12, 14
asservissement masqué 69

B

behaviorisme 152
bilan de compétences 19, 34, 123
bureaucratie professionnelle 214

C

capital 123
 humain 141, 143, 144, 169, 170
carrière 118, 124, 125, 222
certification 228
CFDT 28
CFTC 28
CGC 28, 29
CGT 29
champs de tension 65, 234
changement organisationnel 157
circonstances professionnalisantes
 145, 146
classification 15, 17, 121, 130
 des emplois 29, 118
CNPF 29
coaching 149
compétences 8, 18, 20, 88, 101,
 115, 202, 209, 220, 228, 231
 acquises 131, 156, 233
 clés 20, 80, 101, 222
 cognitives 24, 108
 collectives 48, 56, 98, 165, 166
 comportementales 11
 critiques 98

compétences (*suite*)
 génériques 113
 individuelles 56, 98, 101, 165
 managériales 68
 modèle de la compétence 114
 organisationnelles 48, 209, 211
 personnelles 23
 requises 45, 92, 97, 108, 148
 sociales 24
 spécifiques 97
 stratégiques 21, 48, 97
 tacites 11
 techniques 35, 221
 transférables 18

compromis
 fordien 117
 social 130, 135

connaissances 11, 21
 déclaratives 10
 procédurales 10

construction sociale 109

construit 38, 73, 109
 social 9

consultants 48, 146

contingence 7, 24, 26, 32, 33, 37,
 38, 104, 200

conventions collectives 15, 35,
 90, 118

D

dématérialisation 37, 56
 du travail 9

diplôme 121, 128, 221, 228

double échelle management/
 expertise 200

E

emploi-type 112, 133, 148

employabilité 120, 123, 221

encadrement 60, 62, 64, 66, 69,
 163, 164, 176, 177, 215, 222

entreprise apprenante 153

entretien
 d'appréciation 123, 132, 182
 annuel 131
 de mi-carrière 123
 d'évaluation 222, 233

équité 71, 111, 128, 135

ergonomie 9, 11, 63, 64

espace
 de compétence 223
 de qualification 118, 176, 223

évaluation 14, 57, 88, 111, 124,
 134, 165, 173, 176, 178, 182,
 183, 184, 185, 191, 195

experts 109, 149, 176, 186, 187,
 188, 189, 200, 233

F

flexibilité 28, 55, 57, 62, 90, 115,
 164

FO 28

fordisme 116

formation 18, 23, 37, 47, 54, 56,
 57, 111, 124, 143, 165, 227
 continue 27, 183
 emploi 145, 171, 223, 230
 en alternance 147
 générale 144
 professionnelle 141, 142
 continue 75
 qualifiante 143
 spécifique 144

G

gestion
 anticipée des emplois et des
 compétences 29
 des contradictions 234

prévisionnelle
 des compétences 34
 des emplois et des
 compétences (GPEC) 28,
 29, 30, 95, 106, 111, 123,
 124, 133, 234
 globalisation 70
 GPE (gestion prévisionnelle de
 l'emploi) 28

I

identité 58, 59, 151, 176, 197
 de métier 175
 professionnelle 60, 61, 64, 198
 implication
 dans le travail 133
 du salarié 110
 individualisation 17, 70, 119, 128,
 165
 instrumentation 45, 56, 107, 132,
 137, 156, 171
 de gestion 19, 159, 222, 231

L

lien salarial 28
 logique
 de compétence 52, 56, 75, 89,
 113, 117, 119, 120, 121, 139,
 151
 de la fidélité efficace 180, 181,
 196, 200
 de l'emploi 180, 196, 200
 de métier 115
 de poste 118, 119, 120, 139
 du diplôme 180, 182

M

marché du travail
 fermé 203
 interne 206
 MEDEF 120, 122

métiers
 comptables 202
 de comptable 211
 de la santé 207
 modèle(s) 38, 72
 de GRH 33, 184
 de la compétence 39, 41, 73,
 114, 165
 de qualification 119
 d'organisation 33
 du poste 131
 individualisant 33, 34
 objectivant 35, 166
 productif taylorien-fordien 16
 motivation 20, 24

N

normalisation 134, 140
 normes 55, 134, 140, 147
 NVQ's (*National Vocational
 Qualifications*) 21

O

organisation 18
 du travail 15, 27, 42, 50, 98,
 99, 111, 115, 139, 141
 qualifiante 154, 155, 158, 159,
 169, 171
 taylorienne 139
 orientation professionnelle 12, 13

P

parcours professionnel 220, 221,
 228
 partenaires sociaux 40, 94, 118,
 121, 210
 pédagogie par objectifs 152
 performance 20, 52, 78, 88, 101,
 134
 collective 70
 globale 94

performance (*suite*)
 individuelle 103
 organisationnelle 91, 93, 103
 socio-économique 91
 polyvalence 45, 55, 58, 59, 90,
 115, 127, 130, 167, 204
 progiciels 31
 promotion 34, 35, 56, 142
 psychologie 20
 sociale 69
 psychométrie 12, 13

Q

qualification 15, 16, 41, 42, 107,
 121, 202, 209, 210
 sociale 17

R

reconnaissance 15, 37, 111, 121,
 173, 177, 195, 196, 198, 200, 226
 au travail 175
 professionnelle 179
 sociale 178
 recrutement 21, 84, 96, 118
 référentiels 26, 51, 56, 109, 111,
 113, 127, 136, 148
 de compétences 25, 43, 57,
 109, 110, 131, 132, 135, 137,
 140, 151
 d'expertise 191
 régulation 49, 53
 sociale 71
 socio-économique 73
 relation(s)
 d'emploi 70, 75, 90, 102, 103,
 105, 111, 113, 120, 125, 139
 salariales 17, 105, 129, 145
 sociales 119

rémunération 21, 34, 46, 54, 56, 57,
 118, 125, 126, 127, 129, 140, 165
 des compétences 120
 réorganisation 47, 58, 156, 160, 162
 répertoires des emplois 30
 et des métiers 112
 responsabilisation 47, 61, 119
 rétribution 102, 129
 monétaire 192
 non monétaire 194
 ROME 30

S

salarié-acteur 64, 124, 184
 savoir 11, 21, 22, 24, 35, 58, 82,
 110
 être 11, 17, 24
 -faire 10, 20, 21, 22, 24, 35, 51,
 56, 58, 82, 96, 110, 111
 Sécurité Sociale 29
 segmentation 71, 72, 73, 106, 214
 sociologie 41, 106, 107, 119, 155
 du travail 89
 souffrance 234
 soumission 69
 stress 62, 108, 158, 234

T

taylorisme 116
 test 12
 transfert des compétences 113,
 150

V

VAE 123
 validation 128, 222
 de l'expérience 222
 des acquis 18
 des compétences 221